OISE CIR
R.W.B. JACKSON LIBRARY
3 0005 02030 3536

Johann Heinrich Pestalozzi

Seine Ideen in systematischer Würdigung

von

Dr. Hermann Leser
Privatdozent an der Universität Erlangen



Leipzig
Verlag von Veit & Comp.
1908


The R.W.B. Jackson
Library
OISE

THE L

The Ontario I.

for Studies in Educatic

Toronto, Canada



LIBRARY
THE ... INSTITUTE
F... EDUCATION

FEB 25 1968
Bennell
Coll

Johann Heinrich Pestalozzi

Seine Ideen in systematischer Würdigung

von

Dr. Hermann Leser
Privatdozent an der Universität Erlangen





Leipzig
Verlag von Veit & Comp.
1908

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Vorrede.

Die folgende Abhandlung liegt schon seit zwei Jahren fertig vor. Sie gehörte zu einer Reihe von Studien, die ich für ein größeres, voraussichtlich bald in gleichem Verlage erscheinendes Werk über die Lebensanschauungen der großen Pädagogen der neueren Zeit niederschrieb. Wegen der fundamentalen, mit Kants Bedeutung zu vergleichenden Stellung Pestalozzis in der Geschichte der Pädagogik schien es mir ratsam, diesen Teil meiner Untersuchungen, der ein abgerundetes Ganzes darstellt, für sich erscheinen zu lassen, zumal er sich durch seine Größe und Schwere hierzu besser eignet. Das schwere Geschütz muß man schon über sich ergehen lassen; es ließ sich für ein gründliches Eingehen auf Pestalozzis Ideen vorerst nicht gut vermeiden. Ohne gründliche philosophische Orientierung läßt sich heute freilich überhaupt nicht viel machen, am wenigsten einem Pestalozzi gegenüber.

Schon für den Philosophen an und für sich ist Pestalozzi außerordentlich fruchtbar. Ein Mann, der, „selbst höchst spärlich ausgestattet mit den gewöhnlichsten Hilfsmitteln der gelehrten Erziehung“ (Fichte), gleichwohl in genialer Intuition aus seiner isolierten Tiefe große Ideen gehoben hat, die der Kantischen Gedankenrevolution einigermaßen kongenial sind, ein solcher Mann verdient, in welchem besonderen Lebensgebiet er auch immer tätig war, die besondere Beachtung des Philosophen. Um so mehr, wenn sein Arbeitsgebiet das des Erziehungs- und Unterrichtswesens war. Hat dieses doch heute große Ideen besonders nötig und empfindet auch ein solches Bedürfnis heute mehr denn je, — zur Freude und innern Erhebung der Volks- und Bürgerschullehrerkreise, in denen heute allein pädagogisches Empfinden in großem Stile lebendig ist und heute mehr und

mehr wird, und zum Ärger und Spotte aller der Kreise, die, in pädagogischer Hinsicht unverbesserlich rückständig und nur mehr von Tradition lebend, gleichwohl glauben, die eigentliche Erziehung der Nation gepachtet zu haben, und gegen neue Ideen, was sage ich: gegen pädagogische Ideen überhaupt im allgemeinen ablehnend sich verhalten. Es ist eigentlich unbegreiflich, daß Pestalozzi bis heute so selten tiefer gewürdigt worden ist. Er nimmt in der Geschichte des pädagogischen Problems die Stellung ein, die Kant in der neueren Philosophie behauptet, und verdient die entsprechende grundlegende Würdigung, die Kant längst erhalten hat. Und wenn einst der Ruf erscholl: Zurück zu Kant! so ist heute die Zeit gekommen zur Parole: Zurück zu Pestalozzi! Was wir in der reinen Philosophie schon in lebendigem Besitz haben, das ist in der Pädagogik zum mindesten noch viel zu sehr schlummernd im Hintergrund geblieben. Zurück zu Pestalozzi! — und freilich, um aus der stattgefundenen Rückkehr zu Kant gleich eine gute Lehre zu nehmen, heißt das zugleich: Über ihn hinaus! Das Eine fordert das Andere mit innerster Notwendigkeit.

Aber nur zwei selbständige, den heutigen Ansprüchen genügende Abhandlungen sind mir da zu Gesicht gekommen, auf die ich deshalb in meiner Untersuchung gelegentlich ausdrücklich zurückgekommen bin: Theodor Wigets wissenschaftlich scharfsinniger, Pestalozzis Gedanken in vorzüglicher exakter Analyse herausarbeitender, wenn auch der ganzen philosophischen Tiefe nicht gerecht werdender Artikel „Pestalozzi und Herbart", im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 23. und 24. Jahrgang, 1891 und 1892, und dann die bedeutende und Pestalozzi vor allem philosophisch richtig interpretierende Schrift Paul Natorps „Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik", I. Abteilung: Historisches, 1907, die sich ja wesentlich um den Pestalozzischen Ideenkreis drehen. Ich kann dieses Urteil, gerade auch mit Rücksicht auf Natorp, um so eher hersetzen, als ich von andren philosophischen Zusammenhängen ausgehe und außerdem erst nach Gewinnung eigner Einsichten und Positionen zur gründlichen Lektüre von Natorps Abhandlungen gekommen bin. U. a. mache ich auf die ausgezeichnete, neu hinzugekommene VI. Abhandlung: „Pestalozzis Prinzip der Anschauung" besonders aufmerksam: man wird erkennen, wie große innerste Übereinstimmung im Prinzip besteht, mögen noch so viele Differenzen im kleinen und besonderen vorhanden sein. Dies dürfte mindestens beweisen, daß ich nicht aus

Voreingenommenheit mit Rücksicht auf die hier behandelten Probleme für Natorp Stellung nehme.

Freilich wirkt ein tiefer Einblick in Pestalozzi in bestimmter Weise zurück auf die heikle Frage nach dem Verhältnis von Pestalozzi und Herbart. Mir scheint die Beantwortung dieser Frage um so notwendiger, als man meiner Ansicht nach die Eigenart beider Pädagogen, gerade was die besondre ideelle Grundrichtung eines jeden innerhalb des pädagogischen Problems betrifft, viel mehr, als bisher geschehen, auseinanderhalten muß. Daß daraus kein einfaches Für und Wider Herbart herauskommt, habe ich schon in meinem Aufsatz „Historische Studien zum Erziehungsproblem (Locke — Herbart — Fröbel)“, in den Neuen Bahnen, Monatsschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik, XVI. Jahrgang, 1905, Heft 1—6, zu zeigen gesucht. Es kann ja auch niemandem im Traume einfallen, Herbarts Bedeutung herabzuziehen. Ohne ihn und seine wissenschaftlich analysierende Art wären wir nicht den zehnten Teil soweit, als wir sind. Und das Verdienst der Herbartianer und besonders Reins, in großer organisatorischer Tat die pädagogischen Forderungen der Zeit gerade auch in Beziehung zur Universität, dem Zentrum der geistigen Arbeitsorganisation der Nation, hochgehalten zu haben, sieht man ja gerade heute ein: gegenüber dem reaktionären Verhalten alteingesessenen Schlendrians. Hier in diesen großen gemeinsamen, über alle Schulgegensätze hinausgreifenden Organisationsfragen der Zukunft gilt es, Einigkeit und Einheit zu wahren. Und also ernstes Zusammengehen mit dem pädagogischen Bollwerk an der Jenaischen Universität, mit seinem Kreise und hochverehrten Leiter, mögen nun noch, wie beim Verfasser, persönliche Verkettungen und Arbeitsbeziehungen hinzukommen oder nicht.

Das aber kann und soll uns natürlich nie hindern, Differenzierungen im Innern, in der ideellen Arbeit aufzudecken und von der „wissenschaftlichen“ Leistung Herbarts und seiner Schüler immer wieder zurückzugehen zu der letzten „philosophischen“ Ausmessung des pädagogischen Problems durch Pestalozzi. Da zeigt sich, daß Herbart nicht das Ganze des pädagogischen Problems bedeuten kann, so wenig, als eine bestimmte positive Wissenschaft den alleinigen und umfassenden Boden zur Inangriffnahme der Welträtsel ausmachen könnte. Mit Rücksicht auf diese schon in meinem genannten Artikel skizzierte Problemstellung ist gegenwärtige Abhandlung eine tiefe An-

erkennung von Natorps feinsinnigen Gedankengängen in seinen „Gesammelten historischen Abhandlungen zur Sozialpädagogik". Ja, ich gestehe, auch seine kritischen Erwägungen über meinen Artikel (Abhandlungen, S. 388 ff.) sind ganz vorzüglich. Ich werde darauf und auf das ganze, wie mir scheint, weiterer Erwägungen bedürfende wichtige Problem anderweitig zurückkommen. Aber auch dazu sollte meine eigne Betrachtung Pestalozzis eine das gegenseitige Verständnis vorbereitende Grundlage abgeben.

Zitiert habe ich Pestalozzi teils nach der zweiten großen Ausgabe von Seyffarth (12 Bände, 1899 ff.), teils nach den ausgewählten Werken von Mann (in der Bibliothek pädagogischer Klassiker, 4 Bände), welche den Vorzug der Paragrapheneinteilung haben. Die römische Zahl mit vorgesetztem W. (= Werke) gibt den Band der Seiffarthschen Ausgabe, die folgende arabische Zahl mit vorgesetztem S. die Seite an; wogegen bei Angabe der Pestalozzischen Schrift ohne W. die römische Zahl den Brief (von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" oder von den „Ansichten und Erfahrungen") und die arabische Zahl den Paragraphen der Mannschen Ausgabe angibt.

Erlangen, Juli 1908.

H. Leser

Inhalt.

„Alle die andern
Armen Geschlechter
Der kinderreichen
Lebendigen Erde
Wandeln und weiden
In dunkelm Genuß
Und trüben Schmerzen
Des augenblicklichen
Beschränkten Lebens,
Gebeugt vom Joche
Der Notdurft.“ (Goethe.)

I. Der Grundcharakter seiner Pädagogik. Die Idee des Menschen.

Den größten und tiefsten Impuls hat die Volksschule, ja — und das folgt beinahe mit innerer Notwendigkeit auseinander — die Erziehung überhaupt von Pestalozzi erhalten. Seine Bedeutung vom großen geschichtlichen Standpunkt scheint mir darin zu liegen, daß wir in seinem Lebenswerk die erste eigentliche Systematik der Pädagogik vor uns haben. Hier ist die Erziehung ein innerlich zusammenhängendes Ganzes geworden, ein System von Gedanken und Unternehmungen, deren tragender und belebender Mittelpunkt in der Idee des Menschen liegt. Alle früheren pädagogischen Gedanken und Taten haben demgegenüber etwas Fragmentarisches oder aber nichts genügend Einheitliches und Selbständiges. Selbst bei Rousseau, dessen Pädagogik zweifellos die erste bedeutende Leistung nach derselben Richtung hin darstellt, hat die Pädagogik noch eine Schwäche, die bei Pestalozzi bereits überwunden ist. Ein Zuviel nimmt bei Rousseau der Pädagogik diese eigentümliche Selbständigkeitsstellung gegenüber anderen Kulturaufgaben. Die Erziehung ist ja für Rousseau die eigentliche und letzte Kulturaufgabe überhaupt, welche darum die andern Kulturaufgaben, soweit sie dieselben nicht ganz aufhebt, als durchaus sekundär in sich aufsaugt. Innerhalb einer im übrigen im letzten Grunde ähnlich umfassenden Würdigung der Erziehung als der Grundlage aller echten Kultur hat doch hier in Pestalozzi die Pädagogik ihre bestimmte selbständige Bedeutung erhalten. Sie ist eine große idealistische Einheit. Ihr Zentrum ist die Idee des Menschenwesens.

Am unmittelbarsten und genialsten tritt uns das gleich in seiner ersten, meiner Ansicht nach auch bedeutendsten Schrift entgegen: der „Abendstunde eines Einsiedlers“, dem innersten Programm seines Geistes. Und sein Schüler, Mitarbeiter und erster philosophischer Interpretator Niederer hat darin vollkommen recht, daß er in seiner ersten Verteidigung Pestalozzis auf eben jene ideale Einheit der Pestalozzischen Pädagogik aufmerksam macht und sich hierfür auf die „Abendstunde“ beruft: „Es ist unmöglich, den Umfang und das innere Leben der [Pestalozzischen] Lehrart ohne einen allgemeinen Blick auf die Menschennatur im ganzen und auf den Zusammenhang ihrer Kräfte, ja es ist unmöglich, auch nur eine Formel der Methode ohne diesen Blick in ihren Geist zu fassen. Es ist darum, weil keine für sich selbst entsprang, sondern aus dem Ganzen hervorging.“ (Wochenschrift für Menschenbildung, 1807.)[1]

Freilich ist dieser Fortschritt über alle vorherige, auch die Rousseausche Pädagogik erst durch die moderne Inhaltsbestimmung ihres zentralen Prinzips: der Idee des Menschenwesens, möglich geworden. Dieses zentrale Prinzip des Ganzen der Pädagogik durchforscht er darum ausschließlich in seiner „Abendstunde“ auf seinen Inhalt hin. „Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er?“ Das ist die große Frage und das Programm der genialen Aphorismen.

Für das Wesen des Menschen sagt Pestalozzi sehr oft: seine Natur, und er will demgemäß eine naturgemäße Erziehung, d. h. eine solche, die auf den ewigen Gesetzen der Menschennatur fußt. Mit diesem Wort ist natürlich über den Inhalt der Idee des Menschenwesens noch gar nichts bestimmt, und wir dürfen uns nicht einfallen lassen, der Idee der Menschennatur den bestimmten Rousseauschen oder Herbartischen Sinn unterzuschieben. Es handelt sich eben erst darum, als um eine selbständige Frage, worin er die Natur des Menschen, sein Wesen gesehen hat, und wie dann die entsprechende Naturgemäßheit der Erziehung des Menschen aussieht.

Da können wir nun gleich von vornherein sagen: beides hat bei Pestalozzi im Prinzip so gut wie gar nichts zu tun mit einer natürlich-psychologischen Betrachtung, vorausgesetzt, daß wir mit diesem Terminus den richtigen, streng wissenschaftlichen Sinn von heute verbinden.

[1] Vergleiche noch die Fortsetzung der Stelle. Sie ist auch abgedruckt in Pestalozzis Ausgewählten Werken, herausgegeben von Mann, in den Vorbemerkungen des Herausgebers zur „Abendstunde“.

In der Idee des Menschenwesens, der „Menschlichkeit“ — so können wir vielmehr zunächst ihrer Bestimmung näher kommen — schwingen und klingen mehr oder minder bewußt alle die großen, nach Überwindung der Aufklärung entstandenen und besonders in der großen nachkantischen idealistischen Philosophie und im Neuhumanismus aufgegriffenen Motive nach, oder richtiger, zu einem neuen großen Akkord zusammen. Das dürfen wir nicht vergessen. Sobald wir die Vertiefung der Idee des Menschenwesens, der „reinen Menschlichkeit“ in dem neuen großen humanistischen Sinne übersehen, haben wir uns von vornherein die Möglichkeit verschlossen, die Tiefe des neuen, in Pestalozzi Persönlichkeit werdenden pädagogischen Programmes auch nur annähernd zu erfassen. Denn die Aufklärungsidee ist prinzipiell überwunden. Kein Individualismus im intellektualistischen und utilitaristischen Sinne hat noch ein Recht; sondern der Mensch im Sinne einer Persönlichkeit ist erstanden. Die Persönlichkeit sitzt aber nicht auf dem subjektivistisch-individualistischen Isolierschemel. Sie hat vielmehr die umfassenden Mächte der Zeiten, die geistigen Bestände der Kulturgeschichte, den Niederschlag des Geistes der Menschheit in geschlossener Einheit in sich aufgenommen und ist daran zur Tiefe ihres eigenen kongenialen Wesens hinabgestiegen. Ich sage, sie sei dadurch zur Tiefe des eignen kongenialen Wesens hinuntergestiegen! Darin liegt, wenn auch nichts weniger als ein romantischer Kult freischöpferischer Genies, doch ein aufrichtiger, ernster Sinn. In den Begriff der Humanität, der reinen Menschlichkeit gehört jetzt notwendig die Aufnahme des geistigen Besitzes der Menschheit in die Unmittelbarkeit des eignen persönlichen Lebens, gewissermaßen die neue Verpersönlichung des Geisteslebens der Menschheit; — aber dieses Persönlichmachen des geistigen Menschheitsbesitzes ist zugleich die tatkräftige, d. h. durch eigne geistige Tat garantierte Vergegenwärtigung des eignen tiefsten autonomen Besitzes des Subjekts, ja ist damit identisch.[1] Wo man eine andere, mildere, weniger tief in die Sache hineinreichende Autonomie verfolgt, gerät man stets in eine subjektivistische Scheinwahrheit und entfernt sich von der wahren Idee des Menschen. — Daß freilich

[1] Der Gedanke sei auch noch mit treffenden Worten Natorps aus seinen Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik. I, S. 311 zum Ausdruck gebracht: Die Pestalozzische Natur „steht über jeder Willkür und ‚Kunst‘ des Menschenindividuums, aber sie ist nichts über dem Menschen, sondern nur seine eigenste, innerste Schöpfungskraft, die ein jeder, wenn er nur sucht, in der eignen Brust entdecken und, indem er sie entdeckt, befreien und zu reiner Wirksamkeit entbinden kann und muß.“ Er entdeckt und entbindet sie aber eben nur als Mensch im großen, mit Hilfe von Geschichte und Gesellschaft und deren umfassenden geistigen Arbeitsniederschlägen.

Pestalozzi seinerseits nur mehr die in dieser neuen Bewegung liegende negative These aufgenommen, dagegen weniger die positive im besonderen verfolgt und verwertet hat, werden wir unten mehrfach sehen.

Bevor wir dieser allgemeinen Anregung zum richtigen Verständnis der Pestalozzischen Inhaltsbestimmung der das Ganze der Pädagogik tragenden Idee des Menschenwesens im besonderen nachgehen, wollen wir eine Zwischenbemerkung hören, weil uns gerade ihre Beantwortung weiterbringt. Möchte nämlich meine Behauptung, Pestalozzi bedeute die erste Systematik der Pädagogik, und das sei seine tiefere Bedeutung, nicht vielen höchst sonderbar vorkommen? Ein Mann von so geringer Schulung, der gerade am allerweitesten entfernt war von wissenschaftlich-begrifflicher Durchbildung, der seinen gewiß tiefen, aber ganz intuitiv konzipierten pädagogischen Ideen gerade in begrifflicher Hinsicht so wenig zugute kommen lassen konnte, der soll darin seine tiefere historische Bedeutung haben, daß er dem pädagogischen Phänomen systematischen Charakter verschafft habe? Treten denn nicht seine pädagogischen Ansichten und Tätigkeiten, gerade von der Warte der systematischen Ausprägung betrachtet, höchst aphoristisch, inkonsequent, ja direkt widerspruchsvoll auf? Und noch ein Allgemeineres, was ganz absieht von der prinzipiellen Fähigkeit oder Unfähigkeit Pestalozzis zu begrifflich-systematischer Durcharbeitung bestimmter Geistesmassen: ist nicht Pestalozzi immer von der Einsicht beherrscht gewesen, vorerst nur eine Experimentierschule geschaffen zu haben und noch keine Normalschule? Das aber heißt doch: er leugnet selbst, schon eine definitive einheitliche Erziehungswissenschaft zu haben!

In der Tat, das ist alles nicht zu bestreiten; und auch die erstere Behauptung über seinen Mangel an begrifflich-sytematischer Schulung ist nur zu wahr. Aber Gegenargumente gegen meine These wären das nur, wenn wir einem einseitigen Intellektualismus huldigen müßten. Das aber tun und dürfen wir keineswegs. Das Begriffliche, Logisch-Systematische ist nur die Peripherie des Geistigen, der Idee. In der Peripherie kann aber manches vorliegen und geschehen oder auch fehlen, was dem Lebenszentrum nicht zur Last fällt. Dieses könnte doch nichtsdestoweniger alles im Umkreis der erzieherischen Arbeit Liegende ergriffen, erwärmt und belebt haben.

Damit ist auch eine bestimmte Stellung genommen zum Problem der Erziehung als Wissenschaft oder als Kunst. Ist die Erziehung nicht mehr eine Kunst als eine Wissenschaft? Gewiß: je genialer der Pädagog, besonders der neuschöpferische, ist, um so mehr darf seine Pädagogik eine Kunst sein, das heißt: um so weniger kommt darauf etwas an, ob auch in der Sphäre der Theorie, der begrifflichen Durchführung die

systematische Einheit entwickelt ist. Denn in einem tieferen, geistigen Sinne, im Sinne geistiger Tat liegt sie ja sicher vor. Gewiß bleibt es gut und in mannigfacher Hinsicht: besonders für die Übertragung auf den Durchschnittserzieher, immer wünschenswert, wenn die Erziehung auch zur Wissenschaft sich ausprägt. Aber diese will ohne jenes: ohne jene geistige Tat, gar nichts bedeuten. Und soweit nun die Erziehung Kunst ist, soweit ist die Pädagogik als Kunstlehre eine hinterherkommende Theorie des vorher genial Getanen, so wie sich die Ästhetik zum Schaffen des Kunstgenius verhält. Insofern hat Pestalozzi als genialer Pädagog recht, „von keinem positiven Lehrbegriff auszugehen", sondern einfach zu handeln resp. sich zu fragen: was würdest du in der und der Lage tun. (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XII, 3.) Denn faktisch geht ja doch bei ihm, wie Niederer sagte, alles „aus dem Ganzen hervor".

Es kommt eben auf die ideelle Einheit selber an und nicht darauf, ob sie und wie weit sie in ein System bewußter Begriffe übersetzt ist. Daß jene Einheit tatsächlich und tatkräftig vorhanden ist und seine ganze pädagogische Arbeit bestimmt, das offenbart sein ganzes Sein einem philosophischen Blick ohne allen Widerspruch. Das lehrt aber auch im besonderen seine eigene Sehnsucht nach einer bewußten philosophischen, begrifflich-systematischen Ausprägung und das hoffnungsfreudige Vertrauen, das er in dieser Hinsicht auf Niederer setzte. Dieser arbeitete also ganz in Pestalozzis Sinne und Auftrage, mochte er den Auftrag nun ausdrücklich und kontraktmäßig von Pestalozzi erhalten haben oder nicht. Daß Niederer mit seiner philosophischen Interpretation sich ihm aufgedrängt, ihn tyrannisiert und ihn seinem eigensten Wesen entfremdet habe, diese öfter ausgesprochene These ist in solcher Allgemeinheit vollständig irrig. Wenn wir das nicht schon aus dem Geiste beider folgern müßten, so wiese es uns noch Theodor Wiget schlagend nach.[1] Morf hat in seiner entgegengesetzten, zu geringschätzigen Würdigung Niederers nur insoweit recht, als letzterer natürlich, wie schon oben behauptet, die sekundäre Leistung übernimmt: die Übersetzung ins Begrifflich-Wissenschaftliche. Aber seien wir doch nicht viel klüger als Pestalozzi selbst, dem diese Niedersche Leistung sehr wichtig dünkte. —

An diesen allgemeinen Verhältnissen ändert auch der spätere Kampf Pestalozzis mit Niederer und seine Erklärungen gegen diesen (in der 2. Auflage von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", von der Lenzburger

[1] In seiner scharfsinnigen Abhandlung „Pestalozzi und Herbart" im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. 23 u. 24, 1891 u. 1892. Siehe Bd. 24, S. 47 ff.

Rede in der Cottaschen Gesamtausgabe und in seinen „Lebenschicksalen“) nichts. Daß in dem Besonderen der tatsächlichen begrifflichen Ausprägung auch Unterschiede zwischen Niederer und Pestalozzi entstanden sind, ist nur begreiflich. Ich gehe auf diese Unterschiede hier nicht ein.

Im Geiste hat also Pestalozzi wirklich, freilich wesentlich nur in intuitiver Weise, unmittelbar, ursprünglich, genial von jenem Zentrum: der Idee des Menschen, gelebt und hat damit ein System gehabt, insofern die einzelnen Momente seines pädagogischen Denkens und Tuns von dieser Idee tatsächlich — weniger in begrifflicher Reflexion als in geistiger Tat — lebendig zusammengehalten werden. Die einzelnen, über weit mehr als ein Menschenalter, ja fast über ein halbes Jahrhundert zerstreuten Bewegungen und Richtungen seiner Lebensarbeit stellen sich nur als mehr oder minder ursprüngliche und allerdings teilweise recht fragmentarische Zeugen der lebendigen Idee dar. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen und zuzugeben, daß die Idee bei Pestalozzi selbst eine bestimmte innere Entwicklung durchmacht Aber das ist denn doch kein Gegenargument gegen unsere Thesen. Mag die begriffliche Fixierung, die Theorie, die Aufnahme in ein wissenschaftliches System noch so sehr zurückbleiben, der durch lebendige geistige Tat garantierte ideelle Zusammenhang ist ein viel festeres und sachlicheres, d. h. viel tiefer in das Wesen des betreffenden Gebietes hineinragendes Band.

Vielleicht aber glaubt man meine These von vornherein prinzipiell aus dem Felde schlagen und diese ganze Kontroverse in viel einfacherer Weise hinfällig machen zu können. Was ist denn das eigentliche Motiv seines pädagogischen Wirkens? — Ihn jammerte des Volks! „Er wollte bloß dem Volke helfen.“ (Fichte in den „Reden an die deutsche Nation“.)

Nun, da kommt es denn doch sehr auf das Hilfsmittel an, das Pestalozzi erfand, und von dem dann Fichte als dem besten und tiefsten in der ganzen Weltgeschichte zu findenden mehrere Vorträge lang in seinen Reden an die deutsche Nation spricht. Oder richtiger und tiefer: es kommt darauf an, was man eigentlich unter dem versteht, worin dem Volke geholfen werden soll; worin eigentlich das Elend besteht, aus dem es errettet werden soll. Das ist doch nicht gleichgültig! Es ist sogar die Hauptfrage.

Das Elend des Volkes muß man schon fühlen. Es fragt sich nur: was für ein Elend. Die auf den Boden der Schweiz verpflanzte

Revolution mit all ihren Greueln der Unwissenheit und bestialischen Roheit, mit all ihrem Schlamm tierischer Natürlichkeit? Oder aber überhaupt die ganze gedrückte seelische und politisch-ökonomische Lage des Volkes, insbesondere des Landvolkes? Gewiß rührte ihn das alles, und es packte ihn das tiefste Mitleid; und es entstand schon in seiner Studienzeit der energische, in dem Tugendbund gepflegte und auch damals schon in jugendlicher Heldenhaftigkeit öffentlich betätigte Entschluß, dem Volke aus seiner ökonomisch gedrückten und sozialpolitisch ungerechten Lage durch Wort und Tat zu helfen und gegen die Ungerechtigkeit seiner Unterdrücker zu kämpfen. Auch das erste Motiv seines Unternehmens auf Neuhof steht unter der Ägide dieses Programmes. — Das ist ja alles sehr menschlich und stellt ihn menschlich sehr hoch. Es darf für die individualpsychologische Betrachtung gewiß nicht übersehen werden. Aber ist es das, was wir hier eigentlich zu würdigen haben zum Verständnis seines Wesens und Werkes? Was hat das für unsre Probleme ohne eine große positive Instanz pädagogischer Art zu bedeuten? Man kann dieses Elend an und für sich hundertmal fuhlen, vielleicht, wenn das möglich ist, stärker und inniger als Pestalozzi, und auch tätlich helfend eingreifen, meinetwegen, was sehr möglich und oft geschehen ist, mit hundert- und tausendmal so großen Mitteln, und man ist immer noch himmelweit von einem Pestalozzi und seinem Eigensten entfernt.

Den Blick des Genius kann man hier erkennen: das Elend, das Pestalozzi an der gedrückten, verkommenen Menschheit sieht, das wirkliche Elend, das Elend in seiner tragischen Tiefe beruht auf der Hemmung, ja ist identisch mit der Hemmung des reinen Menschenwesens im Menschen. Der Mensch ist gehemmt, zur Tiefe seines eignen autonomen geistigen Wesens vorzudringen. Der eigenste Fonds des Menschen: die Menschlichkeit, ist noch nicht sein Teil geworden. Der Mensch ist sich selbst eine große, unendliche Aufgabe; aber noch nie hat er sie ernstlich und richtig und umfassend in Angriff genommen. „Allenthalben empfindet die Menschheit dieses Bedürfnis. Allenthalben strebt sie mit Mühe und Arbeit und Drang empor.“ Sie hat so unendlich vieles erreicht und gewonnen; aber in den Besitz ihrer selbst ist sie noch nicht gelangt. „Darum welken ihre Geschlechter unbefriedigt dahin und ruft das Ende der Tage der mehrern Menschheit laut, daß die Vollendung ihrer Laufbahn sie nicht gesättigt habe.“ (Abendstunde eines Einsiedlers, 4.)

Dem Menschen kann man aber das, was ihm fehlt, — vorausgesetzt, daß man es selber hat — nicht einfach so übergeben, wie das Mittelalter meinte, etwa so wie man dem Durstigen den Trank so einfach

darreichen kann. Denn nicht nur der Durst und das Trinken, auch die Quelle, aus der die Befriedigung quillt, liegt in ihm selber. In ihm und aus ihm selber muß sie zum Sprudeln gebracht werden; und dieses Sprudeln und Fließen ist seine eigne Tat. Er selber ist es, das, was wir an ihm vermissen und suchen. Wird dieser Er selbst nicht seine eigne Tat, dann hat er durch unser Bemühen im günstigsten Falle lauter Surrogate erhalten für das, was ihm fehlt, und ist durch solche Medizin vielleicht elender geworden als vorher. Denn er ist es selber, der ihm noch fehlt. Das spezifisch Menschliche, das reine Menschentum liegt in ihm vergraben. Sein eignes Rätsel hat er noch nicht gelöst: er selbst ist das Rätsel und muß auch selbst seine Lösung sein.

Hier erhält die Erziehung eine große, unumgängliche Aufgabe: den Menschen zu sich selbst zu führen, ihn in den vollen Besitz seiner selbst zu setzen. — Vergessen wir aber nicht wieder, daß die zu erringende „Menschlichkeit" nichts mit einem egoistischen Individualismus zu tun hat. Wir sagten eben, jeder Mensch sei ein großes Rätsel; wir können jetzt hinzufügen: und seine Lösung heißt umfassende spezifisch menschliche, d. i. geistige Lebensgestaltung, zusammenhängende geistige Arbeit des Menschen im großen, der Menschheit — in der kulturgeschichtlichen Dimension. Der Mensch ist voller, echter Mensch überhaupt erst als geistesgeschichtliches Wesen; und das besagt noch genauer: wahre Menschlichkeit, reines Menschentum ist nirgends anders zu suchen als in den großen charakteristischen Sphären gemeinsamen geistigen Schaffens.[1] Mag das alles — und also auch das damit verfochtene, aber in einem ganz spezifischen tiefen Sinne zu fassende soziale Moment — nach der positiven Seite hin, besonders in seiner Fruchtbarkeit für den Erziehungsinhalt von Pestalozzi nicht genügend in seine Konsequenzen verfolgt worden sein, im Prinzip atmet seine gesamte Erziehung in dieser Idee des Menschenwesens. Sie hat von vornherein, ihren tiefsten Motiven nach, eigentlich gar keine Berührungs-

[1] Es seien wieder aus Natorps Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik einige Worte beigefügt, die das Problem ganz in obigem Sinne klarlegen. Er redet (I, S. 289 f.) von der „Vertiefung des Begriffs der Menschenbildung zu dem vollen Sinne der Anteilnahme an der Schaffensgemeinschaft der Menschheit. Denn das besagt Menschheit, als das wahre Objekt der Geschichte: die Gemeinschaft der Gestaltung, der Selbstgestaltung des Menschentums in der Gestaltung jener geistigen Welten [„der Objektwelten der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Kunst"], die keiner für sich allein bewohnt, sondern die allen zu gleichen Rechten zugeteilt sind, wiewohl jeder sie wie von vorne an sich zu erobern hat, soweit seine Kräfte reichen. Menschen und Menschengeschlechter sinken dahin, der Inhalt des Menschentums bleibt, vielmehr wächst und reift ohne Ende; und die Erziehung zur Teilnahme daran, das ist die Bildung zum Menschentum".

punkte mit einem empirisch-utilitaristischen und eudämonistischen Subjektivismus. Dagegen dürfte schon hier die Übereinstimmung mit der gesamten großen Lebensrichtung Kants wahrscheinlich werden, mit seiner bei ihm freilich streng philosophisch-erkenntnistheoretisch durchgeführten Wendung zum reinen Menschentum als dem eigensten allgemeingültigen transzendental-apriorischen Fonds des menschlichen Subjekts, wozu noch die Ausführung in weitere Konsequenzen bei den nachkantischen Idealisten und Neuhumanisten hinzuzunehmen wäre.[1]

Nicht also das Sehen des natürlichen Unglücks ist der Inhalt des Pestalozzischen Lebensproblems, sondern der Blick auf das Analogon im Menschenwesen. Die Idee des Menschen beleuchtet in tragischer Weise die Menschen, ihren empirischen Zustand. Dieser empirische Mensch selber — und nicht sein sogenanntes Unglück, seine ökonomische und politische Not und Gedrücktheit — ist das eigentliche Elend. Dem wendet er sich positiv zu. Das ist der Blick des Genius und die Arbeitsweise des Heros. Seine ganze Problemstellung läßt das menschlich-natürliche Unglück weit unter sich als etwas ganz Sekundäres. Allerdings ist das sittliche und soziale Verderben, wie Pestalozzi entschieden meint, eine notwendige Konsequenz des von ihm verfolgten Elends und wirft insofern auf dieses ein tragisches Licht. Deshalb kann man von jenem Verderben als einem Widerschein dieses Elends ausgehen, jenes kann die erste Veranlassung sein, sich auf dieses eigentliche Elend zu besinnen, wie sich Pestalozzi an der Hand jenes auf dieses auch erst besonnen hat. Es gehört nun aber eben der Blick des Genius dazu, sich so tief zu besinnen und das Resultat der Besinnung so genial ins Auge zu fassen. Durch das gewöhnliche, natürliche — seelische und ökonomisch-politische — Unglück hindurch sah er etwas ganz Anderes, Tieferes, sein Problem.

Genügt also wirklich die Behauptung: er wollte dem Menschen, besonders dem Landvolke, aus seiner unglücklichen Lage bloß helfen? Ist da wirklich auf den springenden Punkt des Unglücks sowohl als der Hilfe aufmerksam gemacht? Sollte Pestalozzi nicht einen Hauch verspürt haben vom Geiste Kants: „Der Mensch ist nicht dazu da, um glücklich zu werden, sondern um seine Pflicht zu tun?“ Geben wir diesem Gedanken die hierher passende Beleuchtung, d. h. seine

[1] Ich selbst habe mich über diese Probleme weiter ausgesprochen in meiner Beleuchtung der Euckenschen Philosophie: Grundcharakter und Grundprobleme der Euckenschen Philosophie, Charlottenburg 1907, und in meiner Einleitung zur Neuausgabe von Fichtes Reden an die deutsche Nation. München und Leipzig 1908.

wirkliche Idee in allgemeiner Form: der Mensch ist nicht dazu da, ein natürliches, sondern ein geistiges Leben zu führen! In der Tat: Not und Unglück, Helfen aus dem Unglück, Glücklichmachen, alle sogenannten Menschenbeglückungspläne sind Unternehmungen, die an das Zentralproblem und die zentrale Aufgabe Pestalozzis gar nicht heranreichen. In seinem Lebenswerke handelt es sich gar nicht eigentlich um Rettung vom Unglück, um Glücklichmachen, sondern um Rettung von der „Natur", um Einführen in den „Geist", um die Schöpfung von autonomen Persönlichkeiten, d. h. von Trägern geistiger Lebensmächte. Was man aber so gewöhnlich unter den Menschenbeglückungsideen versteht, das gehört alles in die Natur und hat mit dem hier aufgerollten Grundproblem von Natur und Geist nichts zu tun. Das ist von Pestalozzi an verschiedenen Stellen seiner Schriften, besonders in den „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" und im „Schwanengesang" in tiefster Weise und klarer Konsequenz entwickelt worden. Wir kommen in ganz anderen Zusammenhängen darauf im besonderen zurück.

Gewiß also handelt es sich um ein Helfen, aber in einem tiefen, spezifisch pädagogischen Sinne: um ein großes reformatorisches Werk geistiger Art. Freilich glaubt Pestalozzi durch sein erzieherisches Werk die Menschheit auch in natürlicher, innerer und äußerer Hinsicht glücklicher zu machen, ja ihr die einzige Möglichkeit dauernden und sicheren inneren und äußeren Glückes zu verschaffen. Vielleicht ist er darin zu optimistisch gewesen. Aber wie dem auch sei, jedenfalls ist es nicht seine eigentliche Aufgabe gewesen, „bloß zu helfen" aus Sorge und Unglück und Nöten, sondern die Idee der Menschlichkeit, der Humanität zu verwirklichen! Er mag in der Tat, vom Unglück menschlich gepackt, zunächst bloß haben helfen wollen. Ich leugne das keineswegs, ich gab es im Gegenteil oben schon zu.[1] Nur gehört das nicht hierher, mit der Pestalozzischen pädagogischen Leistung selbst hat es nichts zu tun. Denn ein solch löblicher Entschluß natürlicher Hilfsleistung ist nichts weiter gewesen als die seine Lebensarbeit auslösende Veranlassung; aber die individualpsychogenetische Betrachtung der Gelegenheitsursache für den Eintritt seines Lebenswerkes hat doch in unsrer auf das Wesen Pestalozzis gehenden Würdigung ein sehr geringes Heimatsrecht.

Wäre übrigens die Menschenbeglückung seine eigentliche Aufgabe gewesen, nun, dann hätte er in seinem ganzen Leben höchst unprak-

[1] Freilich müssen wir unten aus spätren Zusammenhängen auf diese besondere Frage zurückkommen. Denn um zu dieser Frage genau Stellung zu nehmen, müssen wir in unseren Erwägungen über Pestalozzis pädagogische Leistung viel weiter sein.

tisch, verzweifelt unpraktisch gehandelt. Auf solchen Umwegen sein Ziel zu verfolgen! Nur ein Narr kann das! Seine Zeitgenossen haben es an solch spöttischer Interpretation des „unpraktischen Träumers“ wahrlich nicht fehlen lassen, ganz abgesehen von dem Urteil der undankbaren Eltern seiner Zöglinge auf Neuhof und in Stanz, er „unterziehe sich doch nur aus Armut dieser Mühe“, weil er ganz und gar keinen andern Lebensunterhalt zu gewinnen wisse. (Siehe die „Lebensschicksale“.) In der Tat: hatte er nicht in seiner Armenerziehungsanstalt auf Neuhof den Kindern helfen wollen? Statt dessen hungerte er mit ihnen. Und in Stanz? Hatte der Regierungsstatthalter Zschocke nicht recht, wenn er die Gelegenheit der politischen Unruhen benutzte und, übrigens ohne Wissen der Regierung, das Waisenhaus auflöste, um diesem nachher ohne den dadurch entfernten und jetzt absichtlich und in einer der Regierung gegenüber motivierten Weise definitiv ferngehaltenen Pestalozzi eine „solidere Organisation“ zu geben, wie der eifrige Mann selber im Bericht an die Regierung sich ausdrückt. Freilich der unsre volle Achtung verdienende Mitaufseher Bürger Truttmann hatte eine etwas andre Meinung und lobte doch den Zschocke sehr: „Die Kinder werden gefüttert und damit fertig.“ „Infolge dieser solideren Organisation ging die Anstalt bald ein“, fügt Seyffarth, der diese Angelegenheit in seiner Biographie Pestalozzis erzählt, trocken hinzu. (L. W. Seyffarth, Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt. 3. Aufl. Leipzig 1873, S. 125f.) — Hier liegt in der Tat die eigentliche Tragik von Pestalozzis ganzem Leben und Streben. Von einem solchen empirisch-eudämonistischen Hilfsstandpunkt aus hätte gerade das Gegenteil von seiner Lebensarbeit gefordert werden müssen.

Wenn Pestalozzis eigentliches Lebensprogramm ganz wo anders liegt und sich hoch über solche empirischen Hilfsunternehmungen erhebt, so heißt das, wie ich schon andeutete, nicht, daß seine Pädagogik nicht hinterher — ich fügte kritisch hinzu: vielleicht durch ein gutes Stück Optimismus — zur Verbesserung und Erhebung auch der natürlichen Verhältnisse des Menschen zurückkehrt. Im Gegenteil, diese schließliche Einkehr und, wenn man es so nennen will, Rückkehr zu den natürlichen Verhältnissen wird sich, in einer ganz bestimmten Fassung genommen, gerade als innerlich notwendige Konsequenz aus der Idee der Menschlichkeit erweisen. Und auch über ein vermeintliches Stück Optimismus mögen wir nicht voreilig spötteln, hängt es doch vielleicht mit dem anderen, das wir soeben andeuteten, eng zusammen. Lassen wir der Ansicht Pestalozzis, mit dem von ihm wesentlich verfolgten pädagogischen Reformationsideal auch in natürlicher

Hinsicht das Glück des Menschen zu sichern, sein bestimmtes, wenn auch beschränktes Recht. Denn im letzten Grunde hat allerdings gerade die Pädagogik schon im allgemeinen zu einem solchen Optimismus ein gewisses Recht. Es zeigt sich ja besonders in der, der später zu behandelnden „Kunstkraft“ zugrunde liegenden, Forderung, die Natur vom Geiste aus zu durchdringen, verklärend zu durchleuchten, und in der entsprechenden These, daß es auch bis zu einem gewissen Grade möglich ist, solche Ansprüche des Geistes zu verwirklichen. Sodann aber hängt eben das Berechtigte dieses Optimismus im besonderen mit der konkreten Ausführung seiner erzieherischen Ideen selber zusammen. Das werden wir unten bei den um die „Individualbestimmung des Menschen“ sich drehenden Erwägungen sehen. Und insofern und soweit dieser Beweis gelingen wird, können wir allerdings selbst in die tiefsten, von der Erziehung zu verfolgenden spezifischen Lebensaufgaben indirekt die Forderung aufnehmen, auch dem Menschen äußerlich zu helfen; — aber doch natürlich so tief und so gründlich wie wir können. Tun wir das aber wirklich, dann eben — wird sich zeigen — ist die Forderung natürlicher Hilfe nur ein andrer, aber infolge jener optimistischen Vermittlung vielleicht minder ursprünglicher, Ausdruck für das Zentralproblem der Pestalozzischen Pädagogik. Denn dann ist die natürliche Hilfe nur gewertet als ein peripherer Widerschein jener reinen Menschlichkeit. Diese bleibt immer der eigentliche Zweck, und deshalb ist es in der Mehrzahl aller Fälle eitel, mit sogenannter Liebestätigkeit zu helfen. Dreiviertel aller wohltätigen Unternehmungen sind von diesem höheren Standpunkt aus Torheiten;[1] und die sozialdemokratische Bemerkung, die ich einmal in einer politischen Versammlung als Antwort auf eine von andrer Parteiseite kommende Äußerung über Liebe und Liebestätigkeit vernahm: „wir wollen keine Liebe, sondern unser Recht“, hatte trotz ihrer Lieblosigkeit einen guten Wahrheitskern. Was man so gewöhnlich unter Liebe und ihrer Betätigung versteht, ist natürliche Schwäche,[2] und die

[1] Pestalozzi redet von „Gnaden- und Erbarmungsmittel der Bettelhilfe“, die die Übel, anstatt ihnen abzuhelfen, nur noch nährten und reizten. (Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend. Einleitung, S. 5.) Natorp zitiert a. a. O. S. 86 ein noch schärferes Wort Pestalozzis aus seinen „Nachforschungen“, wo dieser von dem „Verscharren des Rechts in die Mistgrube der Gnade“ und kurz vorher von der Untugend spricht, zu der sich selbst „die Priester . . . in diesem Zeitpunkt in jedem Streit der Macht gegen das Volk“ und gegen seine äußre und innre Selbständigkeit hergeben: „den Hoffahrtskitzel“ der Bessergestellten „durch den Wonnegenuß der Gnade und des Mitleids zu verfeinern“. (W. VII, S. 428.)

[2] Ich kann es mir nicht versagen, eine Stelle aus Pestalozzi herzusetzen, die auch Th. Wiget in seiner schon genannten Abhandlung „Pestalozzi und Herbart“ zitiert; sie

können wir hier nicht brauchen, ist außerdem meist Mangel an philosophischem Ernst und Konsequenz im Denken. Nicht ewig und ewig wieder helfen sollt ihr dem Volke durch wohltätige Veranstaltungen, geschweige nach dem recht angenehmen Rezept der Wohltätigkeitsbazare, sondern bilden sollt ihr es, bilden und noch einmal bilden! Denn es gibt eigentlich kein andres Elend als gehemmte Bildung und Unbildung. Hier liegt die tiefste Wurzel alles Übels. Die erste und letzte Weisheit auch weltlicher Hilfstätigkeit ist Bildung![1] Erziehung ist oder sollte wenigstens sein eine Staatswissenschaft allerersten Ranges.[2]

---

gibt, wenn sie auch den Beweis eines viel tieferen Philosophems im Auge hat, den obigen Gedanken in energischer Klarheit. Pestalozzi redet im Schwanengesang, 139, von den instinktartigen Kräften der menschlichen Natur, aus denen keine wahre Menschlichkeit hervorgehen könne. „Selber die Liebe, als bloßes sinnliches Wohlwollen ins Auge gefaßt, ist nicht Sittlichkeit, noch weniger Religiosität. Denke dir den höchsten Grad der sinnlichen Gutmütigkeit, des sinnlichen Wohlwollens, der Liebe, denke dir selbst das höchste Resultat aller menschlichen Ausbildungsmittel derselben, denke dir selber die noch so reizende, aber nur sinnlich, folglich nur selbstsüchtig belebte Erscheinung der Vater-, Mutter- und Kinderliebe im häuslichen Leben, denke dir hinwieder das ebenso nur sinnlich belebte Wohlwollen auf Freunde, Nachbarn und Verwandte, selber auf Notleidende und Arme ausgedehnt, denke dir alles dieses bis zum Anschein der höchsten sinnlich belebten Aufopferungskraft erhoben und forsche ihm in seiner Wahrheit und in seinem Wesen nach: du wirst, du mußt finden, es erzeugt durch ihre sich selbst allein überlassenen Resultate durchaus kein sicheres Fundament der reinen, hohen Kraft der wahren Sittlichkeit — der Religiosität. Alle Resultate unsrer nur sinnlich belebten Liebe und Zuneigung gegeneinander führen, vermöge der Selbstsucht, die ihnen allgemein zum Grunde liegt, unser Geschlecht nicht weiter, als daß wir unser Fleisch und Blut, d. i. uns selbst in unsern Kindern vorzüglich lieben. Und in Rücksicht auf unser ganzes Geschlecht führen sie uns nicht weiter, als daß wir die lieben, die uns hinwieder lieben, und denen Gutes tun, die uns hinwieder Gutes tun, kurz nur dahin, daß wir in sinnlicher Beschränkung der selbstsüchtigen Gefühle, die in ihren letzten Folgen in jedem Falle zur Unmenschlichkeit führen, den Kitzel von Annehmlichkeiten suchen, die in ihrem Wesen nicht Sittlichkeit, nicht Geist und Leben, sondern sinnlicher, tierischer Natur sind."

[1] Wenn — was ich hier nicht entscheiden will — in seiner früheren Absicht, als Jurist und dann als Landwirt dem Volke zu nützen, eben der oben erörterte bloße Hilfsstandpunkt zum Ausdruck gekommen sein sollte, so hatte er ihn als die bloße Einleitung zu seinem eigentlichen, pädagogischen Lebenswerke bald hinter sich.

[2] Diese Pestalozzische Idee gilt natürlich nur, sobald man die politischen Lebensprobleme schon von dem geistigen Standpunkte ansieht. Derjenige, welcher nur auf dem beschränkten natürlichen, politisch-sozialen und ökonomisch-technischen Standpunkte bleibt, braucht jenes nicht. Er hat auf seinem begrenzten Standpunkte das Recht, solche höheren, geistigen Gesichtspunkte auszuschalten. Das hat Pestalozzi in seiner höchst beachtenswerten Schrift „Meine Nachforschungen usw." wohl anerkannt. „Der Mensch bedarf der Sittlichkeit als gesellschaftliches Wesen so wenig, als er selbiger als tierisches Wesen fähig ist. Wir können im gesellschaftlichen Zustand ganz füglich ohne Sittlichkeit untereinander leben, einander Gutes tun, einander willfahren, Recht und Gerechtigkeit

Das ist die Grundthese, die der unsterbliche Geist des Pestalozzischen Werkes noch heute in ergreifender Weise zu uns spricht. Das ist der Wahrheitsgehalt seines Lebens. Eine einzige Schule, oder sagen wir allgemeiner: eine einzige Erziehungsunternehmung ist mehr wert als eine Million Mark, zu wohltätigen Zwecken verausgabt, auch wenn in dieser Erziehungsunternehmung nur ein Mensch wirklicher Mensch geworden ist. „Der Reiche in seinem Überflusse gedenkt euer nicht; er könnte euch auch höchstens ein Stück Brot geben, weiter nichts; er ist selbst ja arm und hat nur Geld und andres nicht.“ (Zitiert von Seyffart in Pestalozzis Biographie 1873, S. 208 oder W. I., S. 451.)

Inwiefern und wieweit diese erzieherische Hilfe gerade bei Pestalozzi auch eine natürliche bedeutet, das zu zeigen ist eben eine Hauptaufgabe unsrer ganzen Würdigung seiner Pädagogik und kann darum nur aus weitren Zusammenhängen, später erst, richtig erkannt werden. Nur einen besonderen Punkt, der in derselben Richtung liegt, können wir hier gleich vorwegnehmen. Wie schon bemerkt, hat Pestalozzi in den bisher entwickelten Zusammenhängen seine Lebensfragen auch zum Staatsleben in Beziehung gebracht —: durch Vermittlung jenes Einblicks in den Zusammenhang zwischen erzieherischer und natürlicher Hilfe. Das zivilisatorisch-rechtliche Leben und alle Verbesserungen lediglich auf diesem Gebiete und nach dessen Lebensgesetzen können nach Pestalozzi dem Staat doch nicht eigentlich und nicht definitiv nützen. Denn sie können keine ganzen Menschen schaffen. Dazu muß ein viel tieferes, ursprünglicheres Leben zum Emporquellen gebracht werden: das unmittelbar geistige, vor allem das gemütliche sittlich-religiöse Leben mit seinen echt autonomen Gesetzen. Es ist also die Besinnung auf die tiefsten Bedürfnisse und Fundamente des geschichtlich-gemeinschaftlichen Lebens, auf das innerste Programm des Menschheitslebens (des „Geisteslebens“ im spezifischen Sinne), was Pestalozzis Denken auch hier auszeichnet. Die eigentlichen Schätze des Menschen, der tiefste Fonds des Menschenwesens müssen gehoben, die reinen Quellen echten Menschenschaffens müssen zum Sprudeln gebracht werden. Und nur wenn so die Idee des Menschen, der „reinen Menschlichkeit“, der Humanität ihre volle Rechnung findet und die gesamte Lebensarbeit beherrscht und durchdringt, kann, an welchem Punkt auch immer, der Menschheit geholfen werden.

untereinander handhaben ohne alle Sittlichkeit.“ (W. VII, S. 467.) Ob das ganz richtig ist, will ich hier nicht untersuchen; jedenfalls aber kann die natürliche Betrachtung davon absehen. Wer aber auf diesem natürlich-gesellschaftlichen Standpunkt steht, hat sich damit selbst das Recht genommen, gegen obiges etwas vorzubringen.

Die Richtigkeit dieser Gedanken ist ja nicht anzuzweifeln. Daß er sie aber zum Problem des Staatslebens in Beziehung setzt, ist interessant und einer besonderen Beachtung würdig. Im letzten Grunde ist ja damit dem Staat ein höchstes, geistiges Ziel gesteckt: Menschen zu schaffen oder wenigstens ausdrücklich die Möglichkeiten und Vorbedingungen dafür zu schaffen, daß echtes Menschentum erstehen kann. Und das heißt, mit Fichteschen Worten ausgedrückt: der Staat erhält als höchstes Leitmotiv die Aufgabe, „sich selbst überflüssig zu machen“. Denn in den in der letzten Anmerkung, Seite 13/14, zitierten Sätzen hat ja doch Pestalozzi das bloß heteronome, natürlichrechtliche Leben (wir könnten mit Kant sagen: das bloß legale Leben) als die eigentliche, genügende Sphäre der gesellschaftlichen Lebensführung der Menschheit hingestellt; und der Staat nimmt ja doch zunächst gerade das gesellschaftlich-rechtliche Leben in sich auf. Wäre aber sein Wesen nicht eigentlich hiermit erschöpft?

In seinen „Nachforschungen“, hauptsächlich aber in seiner höchst bedeutenden Schrift „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes“ hat er dieses Problem des Verhältnisses des Staates zum rechtlich-legalen Leben einerseits und zum autonomen geistig-sittlichen Leben andrerseits und damit auch das Verhältnis von Staat und Erziehung einer tieferen Erörterung unterzogen und zu der Frage nach den Grenzen der Staatsgewalt gewandt. Erwägen wir das kurz. Wir können uns da zunächst ganz an die kurze vorzügliche Interpretation der Schrift im 33. Kapitel von Seyffarths Biographie Pestalozzis, Leipzig 1873, S. 185 ff. halten. „Volkskultur und Volksbildung sind bei Hintansetzung und Verwahrlosung des Volkes, sind bei dem Mangel der naturgemäßen Entfaltung unsrer Kräfte ein Traum.“ (W. XI, S. 23.) Hierbei darf von vornherein nicht übersehen werden, was wir schon einmal kurz andeuteten, aber erst später genauer begründen können: „naturgemäß“, ein durch seine ganze Pädagogik als Leitmotiv hindurchgehender Begriff von symptomatischer Bedeutung, bezieht sich auf den Kern der menschlichen Natur; das aber ist der Geist. Mag das überhaupt, vor allem in der wörtlichen Fassung, nicht klar genug entwickelt und nicht konsequent genug festgehalten sein: seine eigenste Auffassung ist es sicher. Die geistige Natur steht in scharfem Gegensatz zu dem, was wir gewöhnlich und auch unsrer obigen Begriffsbestimmung gemäß die Natur in innrer, psychischer und äußrer, physischer Hinsicht nennen. Auf das große, staatlich-gesellschaftliche Leben übertragen, ist es der Gegensatz von Kultur und Zivilisation; und so ist es ganz charakteristisch, daß er zur Erörterung des obigen Problems diese große Scheidung

zwischen Kultur und Zivilisation in ihrem tiefen Sinne fixiert. Wenn der Staat sich nur an die, ihr allerdings zunächst eigentümliche, Zivilisation hält, widerspricht er selbst seinen letzten Zwecken und untergräbt echtes Menschheitsleben und reine Menschheitsentwicklung. Er drückt sich etwa so aus: wenn wir nur das Leben des staatlichen Gesetzes haben und dieses das ganze Leben der Menschheit umklammert, dann wird Zivilisation zum Verderben des Menschen, sofern es eben die innere Kultur zurückhält, ihr keinen Boden übrig läßt. Er redet in diesem Sinne viel vom Zivilisationsverderben, d. i. der Zivilisation, sofern sie die definitive und umfassende Form des innerhalb des Staatsganzen pulsierenden Menschenlebens sein soll. — Die innre Kultur, das autonom-geistige Leben faßt Pestalozzi, wie damals noch fast allgemein üblich, als die Sache des Individuums im Gegensatz zur „kollektiven Existenz unsres Geschlechts", die eben nur das rechtlich-zivilisatorische Leben schafft und deshalb nur zivilisiert, nicht kultiviert. Die autonomen, geistigen, also spezifisch kulturellen Güter gründen sich auf den tiefsten Fonds des Individuums. Unter „Individuum" und seinen Interessen versteht er also das ursprünglich und unmittelbar Geistige. Wenn er beispielsweise sagt: „die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien" (Nachforschungen. W. VII, S. 468), so kämpft er gegen die kollektive, nur ein rechtlich-zivilisatorisches Leben schaffende Existenz unsres Geschlechts und tritt für die Autonomie des Geistigen ein, insbesondere des sittlichen Geistes. Offenbar ist für uns heute der Ausdruck „individuell" für den Gedanken nicht mehr passend. Es ist eine in der Definition, nicht eigentlich mehr in der Sache nachwirkende Schwäche des aufklärerischen und auch noch des Rousseauschen Denkens. Setzen wir dafür richtiger autonome „Persönlichkeit" in dem früher entwickelten Sinne ein. Die Sache selber ist richtig und bedeutend. Das „Zivilisationsverderben" tritt „aller sittlichen Selbstbestimmung und darum auch der Menschenbildung und der nationalen Kultur feindlich entgegen". (Seyffarth, a. a. O., S. 187.) So verstehen wir auch den Satz: „Die Angelegenheiten der Kirchen, der Schulen und des Armenwesens können durchaus nicht einseitig als die Sache der kollektiven Existenz unsres Geschlechts angesehen werden, sondern absolut als die Sache der Individuen und des heiligen höheren Interesses der Menschennatur, wie diese sich nur in den regsten nächsten Verhältnissen des häuslichen Lebens ausspricht." Das widerspricht darum auch nicht so einfach, wie Seyffarth a. a. O., S. 189 meint, der Fichteschen Theorie. Vor allem deshalb nicht, weil die Kollektivexistenz unsres Geschlechts mit dem eigentlichen und wesentlichsten Stück der Fichteschen Wendung

zum sozialen Faktor des Menschentums und, wiederum in besonderer Determination dieses Faktors, zum Nationalen nichts zu tun hat.[1] Aber natürlich soweit der Staat lediglich als der Inbegriff jener Kollektivexistenz, d. h. vor allem des rechtlich-zivilisatorischen Lebens betrachtet wird, ist er fern von dem geistigen Kulturleben und darf dessen autonome Lebensart nicht unter seine heteronome Gesetzlichkeit beugen. Und es fragt sich daher eben weiter, ob Pestalozzi den Staat und seinen Einfluß auf das zivilisatorisch-legale, sinnliche (im Gegensatz zu: spezifisch geistige) Leben definitiv beschränkt habe. Schon jenes „nicht einseitig" in dem zuletzt zitierten Satz läßt kein einfaches Ja zu. Und hat nicht Pestalozzi die Erziehung, die doch — das ist das große Programm seiner Lebensarbeit — dem geistigen Kulturleben sich gerade und wesentlich zuwendet, zu einer nationalen, ja staatlichen Angelegenheit machen wollen, ja zu einer Staatswissenschaft ersten Ranges?! Gewiß, Pestalozzi hat entschieden die Kultur als letztes und leitendes Motiv in den Begriff des Staates und der Staatsinteressen und Staatsarbeit aufgenommen wissen wollen, wenn der Staat auch nicht direkt alles Diesbezügliche selbst in die Hand zu nehmen habe. Der Staat muß insofern, infolge dieses Kulturzieles, die freie Selbstbestimmung der Persönlichkeit in seinen Begriff aufnehmen. Das aber heißt zu allernächst nach der formell rechtlichen Seite seiner Einrichtung: er muß zum konstitutionellen Staate werden.

Beleuchten wir die These so. Fichte sagte, der Staat solle zur leitenden Aufgabe aller seiner Maßnahmen dies werden lassen, sich selbst überflüssig zu machen. Und Pestalozzi meint: der Staat in jenem engen Sinne, d. h. als Organisation der bloßen kollektiven Existenz unsres Geschlechts, als bloßer Polizei- und Rechtsstaat, ist allerdings jetzt schon überflüssig. Er befindet sich schon, oder wenigstens ist das eine notwendige Forderung, in dem Stadium des Übergangs vom rein rechtlich-legalen zum autonom-geistigen Leben; er muß dieses schon direkt und bewußt in seine Interessen aufnehmen; und dieses Mittelstadium kommt beispielsweise in der konstitutionellen Staatsform zum Ausdruck. Kurz und allgemein: der bloße Rechtsstaat hat kein Existenzrecht mehr, der Kulturstaat löst ihn ab. „Die äußere Staatsmacht ist immer nur ein den Staatssegen schützendes Mittel, die innere Staatsmacht ist die individuelle, sittliche, geistige, häusliche und

[1] Vergleiche hierzu meine ausführliche Einleitung zur Erinnerungsausgabe von Fichtes Reden an die deutsche Nation. München und Leipzig 1908. Auch dem sozialen Moment von Natorps Pädagogik, die er ja geradezu mit „Sozialpädagogik" bezeichnet, widerfährt oft eine gänzlich schiefe und einseitige, ja grundfalsche Auslegung. Gerade auch in diesem Punkte wird unsre ganze Untersuchung bei vielen hoffentlich etwas klärend wirken.

öffentliche Kraft der Bürger selber." Das letzte Ziel und die tiefste Quelle der Staatsweisheit selber muß darum die persönliche geistige Autonomie der Untertanen sein. Nur Menschsein in diesem tiefen Sinne verträgt sich letztlich mit dem Begriff echten Staatslebens.

Ob aber nun nicht dieses echte Menschentum nicht nur in individueller oder sagen wir, wie schon betont, besser: in einzelpersönlicher Form zutage tritt, sondern vielmehr in Form größerer umfassender Lebenskreise — solche Gemeinschaftskreise wären u. a. der Berufs-, Gesellschafts- und Staatskreis — lebt und nur auf diese Weise zu einem lebendigen Besitz des Menschen und zu einer durchgreifenden Macht in seinem Leben wird, das ist eine andre Frage. Fichte hat sie besonders verfolgt. Pestalozzi hat sie nicht für sich und in ursprünglicher Reinheit behandelt, hat ihr aber gewissermaßen auf einem andren Wege entgegengearbeitet, von einer besondren, eigenartigen Problemstellung her: der „Individualbestimmung des Menschen", die ja ein Grundthema unsrer Würdigung Pestalozzis sein muß.

Wie es aber auch mit dieser ganzen Frage nach den Durchbruchspunkten und den Lebensformen der echten Menschlichkeit im menschlichen Kreise stehen mag, jedenfalls bedeutet es nach Pestalozzi den Untergang und mindestens eine Verkürzung und Schwächung des Staates selber, wenn kein wirkliches persönliches Leben bei den Untertanen emporkeimen kann. Und daß das in der Tat unendlich wenig, erschreckend wenig zu finden ist, das ist ja eben das seinem genialen Blick erschlossene Elend. Darum ist auch der politischen Weisheit letzter Schluß: „Laßt uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können." — Dieses Heraufführen des Menschen zu seinem wahren Menschentum ist die Aufgabe der Erziehung; und da die Erziehung vor allem in der Familienluft atmen muß, so ist mit Recht in unsrer bedeutenden staatsphilosophischen Schrift „die Wohnstube als Fundament der Nationalkultur" gewürdigt. (Mörikofer, siehe W. I, S. 436.)

An sein ideelles Verhältnis zu Fichte ist damit schon erinnert worden. Freilich — und das muß zu meiner obigen Bemerkung gegen Seyffarth klärend hinzukommen — gerade in der zuletzt erwähnten Wendung zur Familie als der Sphäre, dem Gemeinschaftskreis, wo in ursprünglichster Weise die reinen Menschenkräfte emporquellen, liegt ein charakteristischer Gegensatz zu Fichte. Ein Gegensatz, der sich aber doch keineswegs deckt mit dem gewöhnlichen Gegensatz von individuell und sozial. Fichte hat in seinen Reden an die deutsche Nation von bewußt entwickelten philosophischen Zusammenhängen her das Heil des Menschen — mit besondrer Rücksicht auf den damaligen

Ruin unsres Vaterlandes — in dem Emporheben unsrer tiefsten autonomen Kräfte gesehen und den Gedanken mit bewußtem Anschluß an Pestalozzi auch pädagogisch verfolgt. Er hat ihm aber viel mehr und schneller und unvermittelter als Pestalozzi eine besondre Wendung zum Nationalen gegeben, sofern nach ihm die menschlichen Kräfte vor allem, ja ausschließlich in nationaler Kristallisation zum vollen Besitz des Menschen und zu einer geschlossenen Macht des Lebens werden können. Aber beide kämpfen Seite an Seite gegen die bloße kollektive Existenz des menschlichen Geschlechts, beide waren gerade in dem Punkte einig, daß die Entfaltung des autonomen Menschenwesens selbst ein Staatinteresse und eine Staatwissenschaft allerersten Ranges sei. Stein und W. von Humboldt haben das in Fichtes und durch seine Vermittlung in Pestalozzis Geist tief erfaßt und erziehungspolitisch ganz energisch verwertet. Man denke nur an den ganz diesen Geist atmenden Preußischen Schulordnungsentwurf von Süvern. Wir werden gelegentlich auf Fichte zurückkommen.

Kehren wir aber von den speziellen staatlich-gesellschaftlichen Problemen zurück. Pestalozzis Fassung auch dieser Fragen zeigte nur von neuem das A und O seines Denkens: reine Menschlichkeit. Sie allein ist das, was uns nottut, sie allein ist die Quelle alles echten Lebens, der belebende Pol alles sinnvollen Wirkens. So kehrt sich das Blatt: jene Wohltätigkeit ist ihrerseits in der Mehrzahl aller Fälle etwas durchaus Unpraktisches, eine Sisyphusarbeit. Wo sich Pestalozzi im Geiste seines Werkes befindet, hat er das wohl eingesehen und oft betont. Und ich möchte sagen: das tiefste Motiv seines Lebens und Schaffens wehrt sich gerade gegen jene Hilfstätigkeit, zu der auch er in der gewöhnlichen Praxis seines Lebens so sehr neigte. Ja, sein Lebenswerk ist eine der tiefsten, in der Pädagogik sogar die tiefste Vergeistigung natürlicher Liebes- und Hilfstätigkeit, die in der Geschichte zu finden ist.

Diese Vergeistigung natürlicher Hilfsleistung darf man nie aus den Augen verlieren, wenn man sein Erziehungsprogramm richtig verstehen will. Das ist gerade deshalb so besonders zu betonen, weil seine Pädagogik in Wirklichkeit dann doch zu den konkreten Lebenslagen und Lebensumständen der zu erziehenden Menschen zurückkehrt und es sich dann also doch um erzieherische Hilfe konkret-sozialer Art handelt. So daß es für einen oberflächlich Hinsehenden wieder den Eindruck macht, als ob es sich doch um bloß natürliche Hilfe handle, nur um eine solche größeren Stiles: besonders in sozialer und sozialpolitischer Hinsicht.

Schon ein Vergleich mit dem charaktervoll schaffenden Künstler

dürfte geeignet sein, uns vor voreiligem Urteil zu bewahren. Der Künstler lebt in einem eigenen Reiche künstlerischer Inhalte, künstlerischer Sachlichkeit. Er bringt einen Inbegriff ästhetischer Normen mehr und mehr in sich zur Geltung. An der Wahrheit dieser These werden wir doch nicht irre, wenn wir ihn an solch empirischen Größen wie Ton oder Marmor sich abmühen sehen. Handelt es sich deshalb lediglich um ein natürlich helfendes Eingreifen in die Wirklichkeit? Im Gegenteil: wir zweifeln keinen Augenblick, daß es sich nur um eine Hilfe für sein ästhetisch-geistiges Leben handelt, um eine Geburtshilfe seiner künstlerischen Welt. Sein Arbeiten am Marmor oder Ton beweist gerade, daß sein künstlerischer Geist, seine künstlerischen Erlebnisse nach einem Charakter suchen. Denn finden können sie ihn nur in charakteristischer Ausprägung am resp. im Konkret-Natürlichen, — durch siegende Gestaltung des betreffenden sinnlichen Materials. Ohne solche siegreiche Arbeit am Positiven, Gegebenen des natürlichen Lebens verliert der Geist allen echten Gehalt und schwebt ins Wesenlose, artet in leere, traumhafte Stimmung aus, ja vielleicht in gehaltlose Schwärmerei. — Und das gilt, wie Pestalozzi in genialer Weise erkannt hat, auch für die erzieherischen Ideale. Es ist hier im besonderen das in seine Konsequenzen verfolgt, was wir die empirische Bestimmtheit des Menschengeistes[1] nennen wollen; ich sage: des Menschengeistes, d. h. des Geistes in der beschränkten menschlichen Lebenssphäre. Die Rückkehr zu den natürlich-individuellen Lebensumständen ist darum so wenig ein Argument gegen unsre Thesen über das Wesen der erzieherischen Hilfe Pestalozzis, daß sie vielmehr gerade seinen tiefen, konsequenten und sich nicht in verschwommene Stimmung verflüchtigenden Idealismus an den Tag legt. Seine Höhe und Stärke, weit entfernt, durch Pestalozzis Rückkehr zu den natürlichen Lebensumständen beeinträchtigt zu werden, bemißt sich gerade danach, wie weit die geistige Menschenwürde ins konkrete Leben eingehen und dasselbe sich unterwerfen kann, um — was allerdings das Wichtigste dabei ist — an der Hand desselben sich selbst Charakterfestigkeit zu sichern. Das geht eben nur hindurch durch tüchtige, konsequente Arbeit am und im Empirischen. Solche Arbeit kann nicht erlassen werden. Wir können uns nicht mit unsern Reformidealen, sollen sie nicht windig und leer werden, in die Intermundien flüchten, wo die Götter Democrits in weltferner Abgeschlossenheit und in seliger, aber recht nutzloser Ruhe thronen. Keine, auch nicht die

[1] Vergleiche für diesen Begriff meinen Artikel „Über die Möglichkeit der Betrachtung von unten und von oben in der Kulturphilosophie". Archiv für system. Philos., Bd. XI, 1905, besonders S. 435.

niederste Berufsarbeit kann einfach übersprungen werden, sie muß vielmehr als der Anknüpfungspunkt und das Feld der Entfaltung der reinen Menschlichkeit erzieherisch verwertet werden. Diesen Gedanken hat Pestalozzi so energisch verfolgt, daß er in diese erzieherisch wichtige und keineswegs zu eliminierende Arbeit jede, selbst die im strengsten Sinne entbehrungsreiche, ausdauernde Berufsarbeit der — geistig angesehen — niedersten sozialen Lagen, wie Maschinen- und Fabrikarbeit, aufgenommen hat, wenn er natürlich auch eine Abstufung der Berufe in Hinsicht ihrer erzieherischen Fruchtbarkeit in Erwägung zieht.

Aber natürlich ist dabei auch das andre nicht zu vergessen: hier gilt freilich auch keine ins Empirische, z. B. in die sozialen Verhältnisse sich erstreckende Hilfsarbeit, die nicht im Dienste jener geistig-erzieherischen Aufgaben stünde. Die oben entwickelte große Lebensweisheit der Pestalozzischen Pädagogik: die echte, allein anzuerkennende Wohltätigkeit ist nur in der Bildungsarbeit zu finden, in der Erziehung des Menschen zur reinen Menschlichkeit![1] erhält gerade in solchen Zusammenhängen ihre eindringliche Überzeugungskraft.

Aber diese Hilfe an der Hand des Natürlichen, solche erzieherische Arbeit insbesondere in den sozialen Verhältnissen des Volkes erhält durch das einzige Interesse am geistigen Menschentume von vornherein ein auszeichnendes Merkmal: es ist eine Hilfe zur Selbsthilfe und kann nichts anderes, nicht Geringeres sein. Diese mir gelegentlich (z. B. bei Th. Ziegler, in seiner „Geschichte der Pädagogik“ und in seinen „Geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts“) entgegengetretene These von der Hilfe zur Selbsthilfe ist in der Tat gut. Sie ist zur Signatur dieser tieferen, geistigen Hilfe geeignet, als das Signal dafür, daß es sich keineswegs um einen natürlichen Hilfsstandpunkt handelt. Es ist das große in der individuell bestimmten Berufsarbeit steckende erzieherische Prinzip, welches ihr, wie wir unten genauer sehen werden, einen solchen Rang in der pädagogischen Problemstellung verschafft. Gerade auf dem Hintergrunde der von mir erörterten Ablehnung sogenannter Wohltätigkeitsleistungen wird man die erzieherische Wertung der Hilfe zur Selbsthilfe in der Berufsarbeit verstehen. — Aber wie dem auch im besonderen sei, so viel steht schon jetzt fest: wenn nachher das Erste, was nach Pestalozzi erzieherisch nottut, doch soziale Hilfe durch Bildung zu geeigneter Berufsarbeit, sagen wir einfach: Berufsbildung ist, so liegt darin kein

[1] Oder mit Natorps Worten: „Die wahre soziale Arbeit ist die Arbeit an der Erhebung des Menschen zu seinem wahren Menschentume, zur wahren Sittlichkeit seiner Natur.“ P. Natorp, Pestalozzis Leben und Wirken. I. Band seiner Pestalozzi-Ausgabe in Greßlers Klassikern der Pädagogik. Langensalza 1905.

Widerspruch mit dem bisherigen über die Bildung zur reinen Menschlichkeit Gesagten. Jedem, der das mit Einsicht erwägt, leuchtet das ein. Dieser Punkt betrifft nur die konsequente Ausführung des Ideals der Menschenbildung.[1]

Es bleibt also dabei: das Zentrum der pädagogischen Leistung Pestalozzis ist die Idee des Menschenwesens; und in ihr fehlen konsequenterweise alle Begriffe eines natürlichen Glückes. Höchstens sind diese die äußerste Peripherie, die von jener Idee schließlich auch noch gespeist werden müssen. Das werden wir nachher noch sehen. Jedenfalls liegt das von Pestalozzi gesehene Elend des Menschen, soweit es in seinem Lebenswerk eigentlich in Betracht kommt, in dem Widerspruch seines empirischen Standes zu seiner Idee. Hierbei ist aber „Idee“ zu verstehen als der Inbegriff der tiefsten Wahrheiten des menschlichen Lebens selber, insbesondere seines geistigen Gehaltes. Das „Leben in der Idee“, welches (nach Steins Worten) durch Pestalozzis Erziehung befördert wird, ist eben nach der Auffassung der geistigen Heroen der Zeit (Fichte, Humboldt, Schiller und Pestalozzi) kein nebensächlicher Zusatz und Zierrat zum Leben, sondern sein echter Gehalt, durch den das Leben überhaupt erst Wesenhaftigkeit, wahre Realität, echten Inhalt bekommt. Nicht in dem toten, blindem Zwang unterworfenen Naturleben, sondern in den spezifischen — geistigen — Kräften des Menschenwesens steckt der Kern und die Wurzel des menschlichen Daseins. Denken wir nur an die Grundgedanken von Pestalozzis Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“, und erinnern wir uns zur Beleuchtung der daselbst niedergelegten Ideen etwa an Fr. August Wolf, an Hegel und an Schiller, auch an Herder und Goethe. Es ist der Gedanke, daß im Menschenleben die Wirklichkeit auf bewußte, und das heißt: auf selbsttätige Höhe kommt, daß auf dieser Höhe der Mensch in eigner Initiative gewissermaßen am Weltprozeß teilnimmt, aber damit eben die eigenste Wahrheit des Lebens offenbart und ausprägt, nicht einen bloßen Zusatz zum Grundbestande des Weltlebens gibt, sondern dasselbe zu seinem eigensten Wesen bringt, es seiner eignen Tiefe zuführt. Menschwerdung der Welt und damit Überwindung der bloßen Natur aus ursprünglicheren Lebensquellen heraus! — das ist die Wahrheit, die von der Persönlichkeit repräsentiert wird.

Am Charakter der Menschwerdung des Lebens selber liegt es also, daß sie nicht als ein „natürliches“ Erbteil dem Menschen in den Schoß

[1] Vergleiche auch Natorp, Abhandlungen. I, S. 154 f., 312 u. ö.

fällt, und daß sie darum im Durchschnitt nur in sehr wenigen gottbegnadeten Menschen völlig zustande gekommen ist und weiter zustande kommt, — wenn nicht die Erziehung ihr großes Arbeitsprogramm verwirklicht. In der Tat leuchtet hier die Notwendigkeit der Erziehung ein. „Der Mensch wird erst Mensch durch Erziehung." (Kant.) Aber der „Mensch", in dem hier gemeinten großen geistigen Sinne, und Erziehung fordern sich gegenseitig: auch die Erziehung hat erst jetzt, bei dieser tiefen Fassung der „Menschlichkeit", ein wirklich großes, spezifisches Programm. Die mittelalterliche Lebensauffassung machte alles, das ganze Leben zu einem einmal und passiv Gegebenen. Gelegentlich oder aber zu ganz besonderen Gelegenheiten (Christus, Ausgießung des heiligen Geistes und gewisse traditionell-hierarchische Fortsetzungen der Offenbarung bis herunter zu den Konzilienbeschlüssen und päpstlichen Erklärungen ex cathedra) war noch etwas hinzugefügt worden. Das aber war etwas spezifisch Göttliches lediglich transzendenter Art. Für den Menschen war das ganze Leben in die gegebenen Tatsächlichkeiten eingeschlossen. Nur durch kontinuierliche Tradition konnten und mußten die Gegebenheiten fortgepflanzt und immer neu logisch zur Disposition gestellt werden. Das gilt auch noch wesentlich für Locke und im letzten, innersten Grunde dann auch noch für Herbart. Die neue Fassung, von Kant und der nachkantischen idealistischen Philosophie und vom Neuhumanimus und in der Pädagogik von Pestalozzi und dann weiter von Fröbel vertreten, macht den Menschen zu einem an seinem Teile in autonomer Weise Mitschaffenden — in einer immer neu zu schaffenden Welt. Nicht nur, daß diese Fassung allein der Quintessenz des Lebens gerecht wird: sie erst gibt dem Leben eigentümliche Spannkraft, große Bewegung und — sittlichen Charakter. Leben heißt hier nicht nur in natürlicher Weise gesund atmen, es heißt zugleich und vor allem: mit Freiheit, ursprünglich und selbsttätig umfassende Lebenspotenzen geistiger Art einsetzen und durchsetzen, an einer Welt in sachlich[1]-autonomer Weise mitschaffen. Das reine Menschenwesen beginnt also erst recht eigentlich mit der in den „Nachforschungen" entwickelten dritten, kulturgeschichtlichen Lebensstufe, dem (sittlich)-geistigen Menschheitszustand im Gegensatz zur Natur- und bloßen Zivilisationsstufe, wenn auch, wie wir noch sehen werden, jene auf diese schließlich zurückwirken, in dieser sich bewähren, sie verklären muß. Im sittlich-geistigen Zustande tritt eben ein der Natur

---

[1] Das heißt: in einer in die Sache hineinreichenden, sie selbst mittragenden, konstituierenden, nicht neben ihr hergehenden Weise.

gegenüber neues Reich, ein Reich geistiger Gesetze ein, die ganz autonom sind, wo es nicht mehr blind natürlich zugeht, wo nichts mehr unter dem Zwange kausaler Notwendigkeit verläuft, wo keine empirischen Abhängigkeiten regieren. Hier fröhnt nichts sinnlichen Bedürfnissen, hier ist nichts „gebeugt vom Joche der Notdurft". Kurz, der Naturstand, die bloße Natur in physischer und seelischer Hinsicht ist hier überwunden und tritt ganz in den Hintergrund. Wie wir schon sahen, nannte Pestalozzi diesen Zustand im Gegensatz zum natürlich-sinnlichen und zivilisatorischen den individuellen, in unglücklicher Definition, aber eigentlich in richtig gefaßtem Sinne.

In diesem Zusammenhange ist sein Verhältnis zu Rousseau und sein Fortschritt über Rousseau hinaus gut zu erkennen. Bei diesem ersten wirklich bedeutenden Pädagogen der Neuzeit hat die Pädagogik schon insofern zum erstenmal systematischen Charakter, als das Problem des Menschen in ihrem Mittelpunkt steht. Aber sein System wird, wie schon betont, zu weit durch einen falschen Begriff des Menschen. Am Beginn unsrer Würdigung Pestalozzis bemerkten wir, das Erziehungsproblem Rousseaus habe alle Kulturaufgaben, wo nicht einfach als einen Abweg vom echten Lebensbestande gestrichen, so doch in sich aufgesogen. Die Kultur ist aber doch zu einem großen Teile etwas rein Natürliches. Und so ist es begreiflich, daß die Erziehung bei Rousseau, von andren Gründen abgesehen, auch um der Weite dieser Aufgabe willen selbst eine zu naturalistische Wendung nahm und dann nur durch einen grandiosen Optimismus sich halten ließ. Bei der Darstellung Rousseaus wäre auf die in seiner optimistisch-idealistischen Fassung des „natürlichen" Menschen liegende Schwäche aufmerksam zu machen. Der Begriff des Menschen ist bei ihm viel zu naturalistisch. Bei Pestalozzi dagegen hat der Begriff des Menschen das Verhältnis von Natur und Geist in sich aufgenommen, ja sein Begriff des Menschen und damit seine pädagogische Idee baut sich auf dieses Problem und das aus ihm entspringende Lebensprogramm eigentlich auf. „Das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung unsrer Kräfte ist die Menschlichkeit selber, d. i. die Erhebung unsrer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unsres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag." (Aus der 3. Bearbeitung von Lienhard und Gertrud in der Cottaschen Ausgabe 1819—20. W. XI, S. 576. Natorp zitiert die Stelle Abhandlungen. I, S. 292.) Die Erziehung wird hier eine am Geist hängende, der geistigen Seite des Menschenwesens sich zuwendende Aufgabe. Damit erst ist das gewiß schon große Erziehungsproblem Rousseaus

von allen Unklarheiten, Fremdkörpern und falschen Optimismen befreit worden.[1]

Sobald man die Idee des vollen reinen Menschenwesens im Gegensatz zur bloßen Natur des Menschen erfaßt hatte, war auch sofort das Problem der Erziehung in weltgeschichtlich bedeutsamer Weise bereichert, eine Errungenschaft, die nie mehr rückgängig gemacht werden konnte, die nur einmal gemacht zu werden brauchte, um sofort in den definitiven Besitz der Pädagogik aufgenommen zu werden. Wir können ganz allgemein sagen: die Idee der Erziehung selber ist erst im Zusammenhang mit dieser dem Geist sich zuwendenden humanistischen Lebensauffassung auf ihre erste Höhe gekommen. Vorher: bei jeder unklar naturalistischen Auffassung, konnte das Erziehungsproblem einen Fremdkörper im eignen Blute nie ganz abtöten: die Dressur. Was ist denn Dressur? Wenn man ihr nicht, wie oft unberechtigterweise geschehen, einen viel zu engen Sinn gibt, dann ist Dressur jeder Niederschlag, jede Komplikation und Organisation bloß natürlicher Art, jede heteronome Abhängigkeit, sobald sie nur zu einer pendelartigen Wiederkehr geeignet und gebracht worden ist. Dressur ist jede natürlich-kausale Geschicklichkeit. Daß gerade diese bestimmte kausale Beziehung vor anderen Reihen natürlicher Abhängigkeiten vorgezogen ist und einen noch so eminenten Wert besitzt (natürlich nur für einen von draußen kommenden Wertmesser), das nimmt ihr nicht im geringsten den Charakter der Dressur! „Erziehung" aber kann nur leben, wo geistige Freiheit oder Autonomie vorhanden ist; sie kann sich zu einer gleichen Ehe nur mit einem selbstherrlichen Geistesleben im Menschen verbinden. Sie kann sich nur auf die echte „Persönlichkeit" erstrecken. Alle Licht- und alle Schattenseiten des Erziehungsproblems, alle seine Vorteile und Verwicklungen hängen an diesem Interesse.[2] Pestalozzi hat dieses Interesse und seine Personal-

---

[1] Vergleiche dazu die guten Bemerkungen Natorps, Abhandlungen. I, S. 189 f. — Darum hat auch K. J. Blochmann (Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens. Dresden 1846.) nicht recht mit seiner Kritik des Pestalozzischen Christentums. Denn diese Kritik gründet sich letztlich auf einen solchen vermeintlichen Rousseauschen Naturoptimismus Pestalozzis. Vergleiche dagegen H. Debes, Das Christentum Pestalozzis. Gotha 1880. S. 45. Aus tieferen Zusammenhängen wird auch diese Frage unten noch ihre Beleuchtung erhalten.

[2] Daß ein solches selbständiges Geistesleben, solche Autonomie tatsächlich vorhanden und wie sie prinzipiell möglich ist usw., das sind philosophische Probleme, die die Pädagogik nicht erst zu lösen hat, die sie vielmehr als gelöst voraussetzen muß. Natürlich ist das öfter von Pestalozzi erwähnt und als die Grundwahrheit hingestellt. „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unsres Wesens geschöpft ist,

union mit der Erziehung wohl erkannt und oft stark betont. Die Selbständigkeit und Selbstherrlichkeit des Geistes im Menschen — Pestalozzi setzt dafür meist das Sittliche resp. Sittlich-Religiöse, also eine bestimmte, allerdings vielleicht die wichtigste Sphäre des geistigen Lebens — und ihre Solidarität mit dem Erziehungsproblem ist Pestalozzi nie entgangen. Wie oft hebt er hervor: Der Geist ist unabhängig von meinen tierischen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, selbstwertig, „wert für meine tiefste Veredelung". Denn das geistig-sittliche Leben ist ihm die tiefste Wahrheit unsres Wesens. Die „Abendstunde", seine „Nachforschungen" und auch die schon genannte Schrift „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes" kommen hierfür besonders in Betracht. Dieses autonom-geistige Wesen sei im Begriff der Humanität, der „reinen Menschlichkeit" fixiert; und so gehören in der Tat Erziehung und Humanität, Pädagogik und reine Menschlickheit notwendig zusammen, so notwendig, daß sie sich geradezu gegenseitig fordern und voraussetzen. Hier erst haben wir das humanistische Erziehungsprogramm in seiner weltgeschichtlichen Höhe und philosophischen Tiefe.[1]

Die heilige Sphäre aber, das Heiligtum, wo dieser Stand des Menschenwesens im Prinzip zuerst eintreten kann, ist die Familie. Das Familienleben ist der zentrale Pol alles geistigen Lebens und darum ebenso das Zentrum der Erziehungsmittel. „Du bist, Vaterhaus, Grundlage aller reiner Naturbildung der Menschheit." (Abendstunde, 62.) Die Wohnstube bietet die Luft, in welcher die ersten, elementaren Atemzüge dieses neuen, den Menschen aus den Armen der bloßen Natur befreienden geistig-sittlichen Lebens möglich sind. Und die ersten Pulsschläge desselben sind Liebe, vertrauensvolle Hingabe, dankbare Gesinnung, wie sie in ursprünglicher, intuitiver Weise von Seele zu Seele, von Herz zu Herz, vor allem zwischen Mutter und Kind, herüber- und hinüberspielen.

Herbartisch ausgedrückt heißt das: das eigentliche Ziel der Erziehung ist autonomes, geistiges Leben im Menschen; das eigentliche Erziehungsmittel ist das Familienleben.

Das Ziel der Erziehung: autonomes, persönliches Leben! hat Pestalozzi sehr oft so und ähnlich ausgedrückt: Entwicklung und Er-

allgemeine Menschenwahrheit sein." (Abendstunde, 38.) Und so wird denn öfter (besonders in den „Nachforschungen") der spezifisch geistige Inhalt des innersten Menschenwesens klarzustellen gesucht. Aber diese Thesen werden von ihm natürlich nicht im streng philosophischen Sinne erst begründet. Zum größten Teil kommt der Vorwurf eines zu großen Optimismus in der Pädagogik von daher.

[1] Vergleiche Natorp I, S. 289.

höhung der natürlichen Kräfte, „Befriedigung unsres Wesens in seinem Innersten, reine Kraft unsrer Natur, du Segen unsres Daseins", wobei wir Natur immer im Sinne dieser innersten, d. h. geistigen Natur zu verstehen haben. Diese Weckung und Belebung und Erhöhung der inneren Kräfte ist doch das, was wir „formale Bildung" nennen und nennen dürfen. Es ist das kantische Lebensprogramm der Autonomie der Vernunft, der geistigen Selbständigkeit und Selbsttätigkeit in pädagogischer Form. Es mag sein, daß der Begriff „formale Bildung" etwas verwaschen ist, und daß oft ein ganz einseitiger Sinn mit ihm verbunden wird. Doch scheint mir das nicht berechtigt.[1] Ich finde ein tief inneres Recht darin, den guten Terminus für das hier vorliegende pädagogische Programm in Anspruch zu nehmen. Daß jene innere Kraft des Menschen sich nicht auf sich selbst isolieren, sich nicht in sich selbst verlieren darf, weil ohne eine dauernde anschauliche und bearbeitende Beziehung zu den individuellen positiven Lebensverhältnissen des Menschen keine charaktervolle Ausprägung eben der innern Kraft stattfinden kann, das ist doch kein Gegenargument gegen den Gebrauch des Wortes „formale Bildung". Wenn nur der höchste Zweck, der Selbstzweck im Geistigen selber liegen bleibt; und das ist der Fall. Auch darf das Wort nicht einseitig auf die Denkkraft bezogen werden. Ich nehme in das Wort besonders die Wendung gegen jedes natürliche, heteronome Motiv in der Erziehung auf, den Kampf gegen die selbständige Herrschaft jeweder zivilisatorischen, beruflich-technischen Momente, mögen diese nun als individuelles, gesellschaftlich-soziales oder staatliches Interesse auftreten. Eine und noch dazu viel feinere Gefahr liegt allerdings in dem Gebrauch des Begriffs der „formalen Bildung": daß in einem viel tieferen Sinne das Mißverständnis entsteht, als ob innerhalb des Geistigen selbst eine bloß formale Seite im Gegensatz zum Sachlich-Materialen anerkannt und bevorzugt werden solle. Doch ist eine solche Scheidung für die heutigen tiefsten philosophischen Einsichten gar nicht berechtigt, weil im Grunde gar nicht möglich. Wenn wir uns wirklich im Wesen des Geistigen befinden, es in seinem ursprünglichen Bestande hernehmen, dann erkennen wir: hier umspannt ein Prozeß, eine Tat, ein Ganzes (oder wie wir's immer nennen mögen) beide Seiten; da bedeutet die Erhöhung der einen Seite zugleich und unmittelbar auch eine solche der andern Seite. Daß wir aber das Geistige, den großen Vorwurf der Pestalozzischen Pädagogik, gerade in seinem ursprünglichen Wesens-

[1] Die Auffassung, die beispielsweise Niederer und Wiget mit dem Worte verbinden, scheint mir ganz einseitig.

bestande fassen und verfolgen und uns nicht gleich in seine Peripherie verlieren, dazu ist uns gerade Pestalozzis Genius, wie wir sehen werden, einer der besten Führer, den wir kennen.

Den Weg der Erziehung bietet die Familie. Sie stellt natürlich ein ganzes Kompendium von Erziehungsmitteln dar, nimmt aber ihrer Eigenart entsprechend in höchst bedeutsamer Weise aus den in der Geschichte bisher gebotenen vermeintlichen Erziehungsmitteln eine ganz bestimmte Auswahl vor. Erst in späteren Zusammenhängen wird es unsre Aufgabe sein, hierauf des näheren einzugehen.

II. Die Ideale.

a) Die Elementarerziehung.

Wir kommen in unsrer Betrachtung am besten weiter, wenn wir an einen Hauptterminus Pestalozzis anknüpfen, den man gewöhnlich viel zu leicht nimmt: Elementar-Erziehung, Elementar-Unterricht.

Man erklärt gewöhnlich: die Erziehung und der Unterricht müssen vereinfacht werden. Das genügt keineswegs; das Wichtigste ist gerade nicht gesagt. Es ist vor allem nicht gesagt, daß das Einfache nach Pestalozzi zugleich das Erste, d. h. das Ursprüngliche und Unmittelbare, das Grundlegende und zugleich Umfassende ist, und — was das Allerwichtigste ist und mit jenen Ansprüchen engstens zusammenhängt — daß dies nicht das Sinnliche, sondern das Geistige ist! Es handelt sich im Elementaren ganz und gar nicht um primitive Anfänge bloß genetischer Art, sondern um echte, sachliche Fundamente, sagen wir gleich deutlich: um die autonomen Prinzipien der in dem betreffenden Lebensgebiet ausgeprägten bezüglich auszuprägenden Sachlichkeit.[1] Das Elementare ist ein philosophischer und kein wissenschaftlicher Begriff, wie bei Herbart; und es springt hier gleich bei einem Anfangsbegriff der Pestalozzischen Pädagogik der Unterschied der philosophischen und der wissenschaftlichen Erziehungslehre in die Augen. Das Elementare ist keine subjektiv-psychologische, sondern eine objektiv-sachliche, das Wesen des betreffenden Geistesgebietes prinzipiell ausmachende, ja tragende Größe. Auf den Unterricht im besonderen angewandt: das Elementare ist eine objektive Bestimmung des betreffen-

[1] Vergleiche hierzu auch wieder die guten Bemerkungen Natorps I, S. 94 u. 217, die die Richtigkeit meiner Ansicht vollständig bestätigen.

den Wissensgebietes selbst und als solche ein charakteristisches Stück Geist, sofern das Gebiet überhaupt erst aus einer geistigen Sphäre heraus lebt. Denn die Sachlichkeit des betreffenden Unterrichtsgebietes ist selbst ein Ausdruck und Niederschlag des Geistes, im Gegensatz zum Natürlich-Psychologischen. Elementar müssen Erziehung und Unterricht werden, das heißt für Pestalozzi: sie müssen die ursprünglichsten Potenzen des Menschenwesens zur aktiven Entfaltung bringen: diese Potenzen sind aber geistige Größen und nicht sinnliche, und — innerhalb des Geistigen — nicht logisch begriffliche, sondern unmittelbare, konkrete, die sich zunächst intuitiv, in ursprünglicher Tat und nicht in der Peripherie intellektualistischen Raisonnements, also genial äußern.

Die Elemente, mit denen nach Pestalozzi die Erziehung beginnen soll, sind also nicht im geringsten identisch mit den Herbartischen elementaren Seelengrößen. Das direkte Gegenteil ist richtig Die elementaren Faktoren bezüglich Funktionen Pestalozzis sind gerade die umfassendsten, ganzen, aber konkreten,[1] das Einzelne des Seelenlebens tragenden und teleologisch umspannenden Potenzen geistiger Art. Hier haben wir die philosophische, auf das Wesen der Sache gehende, dort bei Herbart die wissenschaftliche Betrachtung, — beide diametral entgegengesetzt.

Pestalozzis Kampf für das Elementare in der Erziehung besagt also zunächst: von der Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit des geistigen Grundbestandes des Menschen muß die Erziehung ausgehen; in den charakteristischen Funktionen des Geistigen liegt der allgemeine Grund jedes noch so mannigfach spezialisierten Erziehungs- und Unterrichtsbaues.

Hier ist die tiefste Stelle, wo das schon oben angedeutete moderne humanistische Erziehungsproblem in ursprünglicher Reinheit zutage tritt. Freilich wird das immer noch viel zu wenig gesehen, wie die meiste Literatur über ihn beweist, mag sie sich nun für oder gegen ihn aussprechen.

Weil aber das Begriffliche, die Theorie im weitesten Sinne des Wortes, sagen wir einfach: das Wissen, sich von der intuitiven Unmittelbarkeit der geistigen Tätigkeit schon weit entfernt hat, deshalb „geschieht diese Entfaltung der Kräfte nicht durch das Wissen über die Entfaltung

[1] Nicht logische Allgemeinheiten, sondern reale Mächte! Die Fortsetzung desselben Satzes im Text behauptet die im Geistigen unbestreitbare Tatsache, daß diese Potenzen, obwohl sie keine blassen logischen Abstrakta sind, doch umfassenden systematischen Charakter haben, sofern sie als umfassende Mächte vor und über den Teilbewegungen stehen. Einen markanten Terminus für solche geistigen, die Konkretheit mit der Ganzheit (die Teile umfassenden Kraft) verbindenden Größen haben wir nicht.

derselben — wir können der Klarheit und Vollständigkeit halber noch hinzufügen: auch nicht durch das Wissen über die Kräfte selbst —, sondern **durch den Gebrauch.**" (Schwanengesang.) Darum ist Pestalozzi mit Recht so entschieden eingenommen gegen jede schnelle intellektualistische Wendung der Erziehung und des Unterrichts, gegen das Raisonnement, d. h. im allgemeinen: gegen das frühzeitige Eintreten des bloßen reinen **Unterrichts**, und innerhalb dieses, auf die Unterrichtsmethode hin formuliert: gegen das „**Sokratisieren**". Da will man mit intellektualistischen Bewegungen die geistigen Mächte des Subjekts ans Licht ziehen und vergißt, daß doch umgekehrt diese schon vorher intuitiv, unreflexionsmäßig, durch „Anschauung" (!), in lebendiger Tat in der „Familienluft" zur Ausprägung gekommen sein müssen, um dann erst ins Begriffliche sowie in die speziellen bürgerlich-gesellschaftlichen und beruflich-technischen Arbeitsmaximen übersetzt werden zu können. Das Sokratisieren stützt also sein Recht — oder richtiger: sein Unrecht — auf eine petitio principii im eminenten Sinne. Gewiß lag dem Sokratisieren ein tiefer Sinn und dauernd richtiger Wahrheitskern zugrunde: in der Erziehung kann es sich schlechterdings nie um Gegebenheiten handeln, um heteronome Bestimmungen, vielmehr nur um methodischen Aufruf an die Selbständigkeit und Selbsttatigkeit des Subjekts. Autonomie ist der Korrelatbegriff zum Begriff der Erziehung. Pestalozzi hat diese Wahrheit ganz allgemein so formuliert: die Aufgabe der Erziehung liegt darin, „dem Ringen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten". Aber die Sokratisiermethode löst die Aufgabe mit ungeeigneten Mitteln. Sie wendet sich an den Diener statt an den Herrn; sie sucht der Glocke einen Ton zu entlocken, indem sie in sie hineinschreit, statt sie selbst, natürlich methodisch, in Bewegung zu versetzen. Es gibt Mittel, die Geisteskräfte in viel unmittelbarerer und zugleich umfassenderer Weise in Aktivität zu bringen. Sie liegen in der Familie. Wir kommen später hierauf im besonderen zu sprechen.

Was aber hier im allgemeinen von Pestalozzi für die Erziehung bekämpft wird, das ist nicht mehr und nicht weniger als die **Aufklärung**. Es ist die große, uns in der Philosophie erst jetzt im ganzen recht aufgehende Einsicht, daß der gesamte gelehrte Lebenstypus nur der Schatten vom geistigen Grundbestande des Lebens ist, die periphere Projektion desselben in **eine** Dimension. So wenig aber die physische Welt durch die Geometrie erschöpft wird, wenn auch alle Gesetze dieser auf jene eine bedeutende Beziehung haben, so wenig wird der geistige Bestand unsres Lebens durch das Wissen erschöpft. „Das Staunen des Weisen in den Tiefen der Schöpfung und sein Forschen

in den Abgründen des Schöpfers ist nicht Bildung der Menschheit zu diesem Glauben. In den Abgründen der Schöpfung kann sich der Forscher verlieren, und in ihren Wassern kann er irre umhertreiben, ferne von der Quelle der unergründlichen Meere." „Oder rühren dich, Mensch! — ich rufe ins Volk — rühren dich, Mensch, die Lehrsätze von überwiegendem Guten? Tröstet oder beruhigt dich das, daß Glück oder Unglück im ganzen überwiegen? Wenn Flammen des Jammers über deinem Scheitel brennen und dich zerstören, tröstet dich dieses Gerede der Weisen?" (Abendstunde, 84 u. 86.)

Ebenso ergibt sich aus dem tiefen Sinne der Elementarerziehung sein Kampf gegen voreilige gesellschaftliche und berufliche Tendenzen, gegen jede bürgerliche und gesellschaftlich-berufliche Technik. „Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein." (Abendstunde, 47.) Denn im günstigsten Falle sind solch besondere, spezialisierte Tendenzen Anwendungs- und Übungsunternehmungen, die freilich für sich genommen doch immer zugleich eine partielle Verengerung jener allgemeinmenschlichen Erziehungsaufgabe bringen und, wenn auch sie gewiß geistige Potenzen voraussetzen, doch nur in ganz fragmentarischer Weise auf dieselben zurückdeuten. Durch solche Deutung erhalten die geistigen Größen, ähnlich wie beim Intellektualismus, lediglich den Charakter von Entwürfen und Postulaten. — Wir können noch weitergehen und sagen: jene besonderen Tendenzen gehören eigentlich gar nicht mehr in die „Erziehung", welche es eigentlich nur mit dem geistigen Bestande des Menschen als mit einem absoluten Selbstzweck zu tun hat. Deshalb schwingt im Begriff der Elementarbildung besonders stark die Forderung mit, keinen gegebenen Verhältnissen in der Erziehung eine unmittelbare Herrschaft einzuräumen, sondern im Zentrum der geistigen Kräfte einzukehren.

Ist das richtig? Ist das wirklich eine richtige Interpretation Pestalozzis? Gewiß ist das richtig. Nur ist es beileibe nicht die ganze hierüber zu entwickelnde Wahrheit. Schon in der vorläufigen Reflexion S. 19 ff. erörterten wir den Irrtum, eine Rückkehr ins Empirische widerspräche von vornherein und prinzipiell einer ausgesprochenen idealistischen Wendung zum reinen Menschentume. Jetzt müssen wir dieselbe These in der umgekehrten Richtung wiederholen: die Betonung des reinen Menschenwesens als des eigentlichen und einzigen Zwecks der Erziehung

widerspricht keineswegs einer ganz eigentümlichen Rückkehr zur individuell bestimmten Positivität des Lebens. Man darf also die zuletzt entwickelten Thesen von der „allgemeinen Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit" im Gegensatz zu beruflich-gesellschaftlichen Erziehungstendenzen, nicht von vornherein einseitig falsch verstehen und sich dadurch das Verständnis für die Pestalozzische lebendige Entwicklung dieser Thesen erschweren, wenn nicht unmöglich machen. Denn alle diese Thesen, in allem Ernst verfochten, hindern umgekehrt nicht, daß die Verwirklichung zivilisatorisch-beruflicher Zwecke, vorausgesetzt, daß sie zu geeigneter Zeit und an geeigneter Stelle und vor allem nicht zu früh eine herrschende Rolle spielen, im günstigen Sinne auf jene allgemeinmenschlichen Kräfte zurückwirkt, sofern diese Kräfte durch solch besondren Vorwurf sich charakteristischer ausprägen und vor charakterlosem Schweben ins Leere und Unbestimmte sich hüten. Wenn beispielsweise „die Berufs- und Standesbildung immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein muß", so heißt das doch noch keineswegs, daß Beruf und Stand in keiner Weise in der Erziehung eine Rolle spielen dürfen, sondern schlechterdings und in jedem Sinne aus ihr hinauszuwerfen sind. Viele haben das gemeint und manche haben auch Pestalozzi in diesem Sinne interpretieren wollen, oder sie haben, angesichts der dann notwendig entstehenden Widersprüche Pestalozzis, ihm Inkonsequenz vorgeworfen. Pestalozzi ist viel tiefer als all diese Gegner und falschen Interpreten. Bei ihm spielen die individuellen Lagen, die positiven Lebensverhältnisse der Menschen resp. bestimmter Menschenklassen und also auch Stand und Beruf eine ganz charakteristische, wenn auch ausgesprochen dienende Rolle gegenüber dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung: „Es verdirbt die allgemeinen Zwecke niemand mehr, als die träumenden Allgemeinheitsmenschen und befördert sie niemand mehr, als die wachenden Detailmenschen. Man muß desnahen die Volkserziehung fest an die Details der Volksbedürfnisse . . . anknüpfen."[1] Also keine leere, träumerische, schwammige Allgemeinheit, sondern Charakter in der Ausprägung der reinen Menschlichkeit. Dazu gehört aber der Eingang ins Konkrete des bestimmten Lebens. „Schwankend wird der Gang der Männer, die im Wirrwarr ihres Vielwissens zwar viele Rederei finden, ihr aber den stillen Sinn reiner Menschenweisheit aufopfern. Beim Lärmgeräusch

[1] Morf, Zur Biographie Pestalozzis. II, S. 224. Wiget, der u. a. auch diese Stelle zitiert, hat gerade diesen Punkt in anerkennenswerter Weise gründlich und sachlich erörtert, in exakter Interpretation, während wir uns zugleich in philosophischer Betrachtung auf die weiter zurückliegenden Gründe einlassen.

ihres Stolzes wirst du nahe um sie, in den Verhältnissen, in denen die Kraft des gesegneten Weisen hell strahlt, leere Öde und Dunkelheit finden.“ (Abendstunde, 30.) Herbart denkt übrigens an ähnliche Probleme, wenn er, um der Verarmung der Zentralkräfte zu entgehen, Vertiefung und Besinnung nebeneinander stellt und sie gegenseitig aufeinander anweist.

Ja wir sollten zur Würdigung dieser Ideen noch etwas tiefer bohren. Wollte man solche Anknüpfung der Menschenkräfte an das Positive seiner Lebensbestimmtheiten verwerfen, dann würde man den Einzelnen auf den Isolierschemel setzen und ihm den umfassenden geistigen Boden unter den Füßen wegnehmen. Denn, wie wir schon erkannten, die Idee des Menschen widerspricht dem Individualismus. Nur durch die großen konkret-geschichtlichen Zusammenhänge fließt dem einzelnen das zu, wird ihm das zugänglich gemacht, was er an eignen tiefsten Beständen besitzen, aber nicht in der Eigenschaft als bloßes Individuum heben könnte. Das war ja eine der großen Schwächen der Aufklärung, daß sie mit dem abstrakten Begriff der Menschheit einen so großen Kult trieb und darum der Menschlichkeit, der Humanität jede Determination und Individualisierung in den positiven Bestimmungen der Nation, des Volkes, des Vaterlandes, der Geschichte der religiösen, sittlichen und anderen Zusammenhänge nahm. Durch das Streichen all dieser positiven Momente trieb sie die menschlichen Kräfte in eine unglaublich abstrakte Verflüchtigung und Verarmung hinein. Wie haben doch die Vertreter der internationalen Aufklärungsideen immer auf den, der seine geistigen Menschenideale innerhalb der konkreten Bestimmtheiten des Standes und Berufes oder weiter des Vaterlandes zu verwirklichen suchte, verächtlich herabgesehen, ohne zu ahnen, welche charaktervolle Tiefe in dieser Bescheidenheit liegen konnte und ihnen selbst abging. Jedenfalls hat Pestalozzi gezeigt, wer von beiden der Oberflächliche ist. Aber auch der Neuhumanismus verfolgt nur einige wenige der weltgeschichtlich bedeutsamsten Ausprägungen der Menschheit oder sogar nur eine einzige vergangene: die klassisch-griechische, und läßt darum notwendigerweise eine genügend volkstümliche Wendung vermissen. Diese ist erst eine Leistung der Pestalozzischen Pädagogik.

Also gewiß Präzision und Determination der reinen Menschenkräfte in der Positivität des Lebens![1] „Der Mensch, der mit leichtem Flug jedes Wissen umflattert, und nicht durch stille, feste Anwendung seine Erkenntnis stärkt, auch dieser verliert die Bahn der

[1] Hier haben wir im ersten Ansatz das, was Natorp als das soziale Moment der Pädagogik durchführt.

Natur, den festen, heitern, aufmerksamen Blick, das ruhige, stille, wahrer Freuden empfängliche Wahrheitsgefühl.“ „Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen und reine Menschenweisheit ruht auf dem festen Grunde der Kenntnis seiner nähesten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nähesten Angelegenheiten. Diese Menschenweisheit, die sich durch die Bedürfnisse unsrer Lage enthüllt, stärkt und bildet unsre Wirkungskraft, und die Geistesrichtung, die sie hervorbringt, ist einfach und fest hinsehend, sie ist von der ganzen Kraft der in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände gebildet und daher zu jeder Seite der Wahrheit lenksam.“ (Abendstunde, 29 u. 12—13.) Das ist alles richtig und nicht zu übersehen. Aber — der Zweck und der umfassende Grund der Erziehung bleibt doch nichts weniger jener allgemeingeistige Besitz des Menschen, die „Grundkraft des menschlichen Geistes“; und jene positiven Bestimmungen (von den engeren und engsten zivilisatorisch-beruflichen jetzt noch ganz zu schweigen) kommen für die Erziehung nur insofern und insoweit in Betracht, als sie in dem vorhin entwickelten Sinne den elementaren Kräften des Menschen dienen. Ihre Dienstbarkeit besteht aber ganz und gar nicht darin, daß sie den elementaren Mächten des Menschenwesens noch etwas hinzufügen, bei ihnen etwas abliefern, was sie aus eignem Grunde und Bestande aufgebracht hätten, sondern darin, daß sich jene durch die Veranlassung der positiven Lebensverhältnisse und Lebensaufgaben und an ihrer Hand tiefer und charaktervoller zu sich selbst zurückfinden. Das ist der richtige Sinn beispielsweise folgender Worte Pestalozzis: „So wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig.“ (Abendstunde, 56.) Aber deshalb bleibt es natürlich doch dabei: „Wer nicht Mensch ist in seinen innern Kräften, ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, die keine äußere Höhe entschuldigt. Zwischen dem Vater und dem Fürsten, zwischen dem mit schweren Nahrungssorgen beladenen Dürftigen und dem unter noch schwereren Sorgen seufzenden Reichen, zwischen dem unwissenden Weib und dem berüchtigten Vielwisser, zwischen dem trägen Schlummerer und dem Genie, dessen Adlerskraft in alle Welt wirkt, sind Klüfte. Aber wenn dem einen in seiner Höhe reine Menschlichkeit mangelt, so werden finstere Wolken ihn da umhüllen, indem in niederen Hütten gebildete Menschlichkeit reine, erhabene und befriedigte Menschengröße von sich strahlet.“ (Abendstunde, 49.) Die Einsicht gerade auch in diese Verhältnisse und Zusammenhänge des Pestalozzischen Denkens habe ich nur bei Natorp richtig entwickelt

gefunden. Der Mensch gestaltet erst alles — man denke an Kant —, um aus diesen Verhältnissen sich selbst zu schaffen, er gestaltet das Leben, um an der Hand desselben sich charakteristisch zu gestalten.[1] Seine reinen Menschenkräfte müssen ewig gestaltend in die positiven Lebensverhältnisse hinein und ewig von da wieder zu sich selbst zurück. Diese These führt keineswegs auf einen Widerspruch hinaus. Im Gegenteil: damit der Mensch auf die Höhe seines eignen geistigen Wesens gehoben werde resp. sich selbst hebe, dazu ist charakteristische, charaktervolle Ausprägung seines Menschentums an und in dem ihm vorliegenden konkreten Arbeitsmaterial nötig. — In dieser Hinsicht würdigt Natorp die Leistung Pestalozzis ganz vorzüglich: sie bestand darin, zwischen den genannten beiden Potenzen, dem Menschen und seiner Lage, „ihm selbst und den Umständen, die auf ihn Einfluß haben, eine innere, wesentliche Beziehung herzustellen." (A. a. O. S. 307.) Auf eben diese innere Beziehung kam es uns jetzt und kommt es uns in der ganzen weiteren Betrachtung an.

Das alles dürfte sich ganz deutlich an einigen elementaren Begriffen und Definitionen Pestalozzis zeigen. Bei seiner Überschau über die menschlichen Kräfte hat Pestalozzi deren drei Klassen unterschieden: Herz oder Gemüt, Geist und Kunstkraft. Beim Gemüt denkt er vor allem an die sittlich-religiösen Grundkräfte des menschlichen Geistes, unter Geist versteht er die gesamte Verstandeskultur, Begriffsbildung, die Wissenschaft, überhaupt das Denken, und im Begriff der Kunstkraft, oft auch einfach physische oder sinnliche Kraft oder Bildung genannt, faßt er die auf den beiden ersten Kräften, besonders auf der ersten beruhende und sie bewährende selbsttätige Arbeit und Kunst, schließlich aber alle praktisch-technischen, sozialen und beruflichen Anwendungen in die Weite der Zivilisationsaufgaben zusammen.

Pestalozzi verfolgt nun immer den organisch-innern Zusammenhang dieser Kräfte, redet in diesem Sinne von der Einheit oder Harmonie der Kräfte, und zwar in folgendem, unsre bisherigen Ausführungen deutlich bestätigenden Sinne. Der umfassendste und tiefste, in den anderen Kräften gegenwärtige und sie tragende Grundfonds liegt in dem Gemüt, und das heißt für ihn vor allem: in den sittlich-religiösen Kräften des Glaubens und der Liebe. Aber Pestalozzi ist nun eben der Gefahr einer Einseitigkeit, nämlich der Gefahr einer Verengerung dieses geistigen Grundbestandes des Menschen zu einem einseitigen religiös-sittlichen Ziele quietistischer oder träumerisch-schwärmerischer

[1] Vergleiche Natorps Abhandlungen. I, S. 307 ff. Ich selbst habe dasselbe Problem in meiner Weise, teilweise in Anknüpfung an Euckens Philosophie, prinzipiell zu beleuchten versucht in den in den Anmerkungen S. 9 und 20 genannten Schriften.

Art durch die Erwägung entronnen: je mannigfaltiger die Anwendungen der Grundkraft im Reichtum des Lebens, um so reicher und charaktervoller ihre Ausprägung. In diesem Sinne betont er (beispielsweise in Lienhard und Gertrud, 2. Aufl.) die Notwendigkeit des „harmonischen Gleichgewichts der Kräfte", aber — um das oben Entwickelte nicht wieder zu vergessen — nicht im Sinne einer bloß ökonomischen Zusammenfassung starrer, einander fremder Elemente, sondern im Sinne der allgegenwärtigen Bewährung des Grundfonds in allen einzelnen Ausgaben, der Verklärung dieser durch die Grundkraft. Zu einer charaktervollen Menschlichkeit im Menschen, sagen wir dafür kurz: zur „Persönlichkeit" gehört diese harmonische Ausbildung aller Kräfte. Sie erst verwirklicht das Ideal der „Menschlichkeit" oder, noch besser, der „Menschenweisheit".

Machen wir uns diese Fassung noch etwas deutlicher. Wiget interpretiert in seinem wissenschaftlich bedeutenden und scharfsinnigen Artikel „Pestalozzi und Herbart"[1] das Verhältnis der Pestalozzischen Begriffe „Gemeinkraft" und „Gleichgewicht der Kräfte" richtig so: „Die Gemeinkraft ist das Gleichgewicht der Kräfte, von Seite ihrer innern Einheit betrachtet; die Vielheit der gleichwiegenden Kräfte ist die Evolution des Begriffs der Gemeinkraft." Beide Begriffe drücken also eine und dieselbe Sache aus und unterscheiden sich nur, insofern sie die zwei Seiten fixieren, nach denen hin die Sache sich verschieden äußert. Aber beide Äußerungen sind notwendig. Demnach ist es auch verständlich, wenn Pestalozzi einmal im Schwanengesang zuerst sagt, die Gemeinkraft gehe aus der Harmonie der Kräfte hervor, um dann wieder umgekehrt zu behaupten, die Harmonie der Kräfte gehe aus der Gemeinkraft hervor:[2] das Letztere gilt auf Grund der philosophischen Einsicht, daß die gemeinsame, umfassende Grundkraft in den einzelnen Kräften als ihren Äußerungen in mehr oder minder beschränkter Weise gegenwärtig ist, das Erstere (Hervorgehen der Gemeinkraft aus der Harmonie der Kräfte) gilt — nicht in dem Sinne, daß die Gemeinkraft bloß ein naturalistischer Niederschlag und eine ökonomische Zusammenfassung der Einzelkräfte wäre, sondern — in dem schon entwickelten Sinne, daß die Einzelleistungen insofern auf die Grundkraft zurückwirken, als letztere an der Hand der besonderen in das konkrete Leben und seine gegebenen Verhältnisse sich erstreckenden Aufgaben zur charakteristischen Selbsterfassung und charaktervollen Selbstvertiefung kommt.

---

[1] Im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, im 23. Bde., S. 216.

[2] Bei Wiget erwähnt daselbst, S. 216, Anmerkung 3.

Die Bewegung in die Vielheit der Kräfte ist also durchaus nötig, wenngleich die eigentliche Realität nicht im Einzelnen, sondern im Ganzen (der Grundkraft) liegt. Darum gehört zum Charakter der Persönlichkeit die Wechselseitigkeit jener beiden Momente. Die einzelnen Kräfte und Bewegungen kommen ja nicht in fertigem, fest und starr gegebenem Zustande wie Dominosteine aneinander heran, um durch ihr Zusammensein das Ganze wie eine Summe zu ergeben, sondern sie ergeben sich in ihrer charakteristischen Eigenart erst aus der harmonischen Einheit als einem wirklichen, echten Ganzen.[1] Das aber gibt der Pestalozzischen Fassung unsres Problems seinen klaren, von Herbart trennenden Sinn. Bei Herbart fehlt diese Wechselseitigkeit, sofern bei ihm der eigentliche Gehalt im Einzelnen, in den einzelnen seelischen Elementen liegt und die Bewegung eigentlich nur von diesen zum Ganzen als zu einer ökonomischen Verschmelzung und Abkürzung geht, während bei Pestalozzi der eigentliche Gehalt in der Grundkraft als einer die Einzelbewegungen teleologisch lenkenden, ganzen Größe[2] zu finden ist. Der Pestalozzische Weg geht, wenn wir auf die eigentlichen Wesenszusammenhänge achten, wesentlich von dieser umfassenden Größe aus, aber auch nur, um in tieferer Weise wieder zu ihr zurückzukehren. Gleichwertig sind also jene beiden Momente keineswegs, und es muß, um den Abstand von Herbart zu wahren, energisch betont werden, daß bei Herbart jene umfassende Größe selber und somit eine Bewegung vom Ganzen fehlt. Das Ganze lebt hier bei Herbart vom Einzelnen und nicht zugleich oder gar zuerst das Einzelne vom Ganzen. Wo letztere Bewegung doch bei Herbart vorzuliegen scheint, ist das Ganze nur eine ökonomisch-methodologische Verkürzung und Aufstapelung der Einzelkräfte, ist also gar nicht das, was wir unter „Ganzem" zu verstehen haben: es ist dann keine Größe von echter, philosophischer Realität; oder aber, wo Herbart, dem Geiste seiner spezifisch wissenschaftlicher Betrachtungsweise zuwider, doch mehr in der einheitlichen Organisation und Harmonie der Kräfte zu haben behauptet oder stillschweigend voraussetzt, überall da kommt ein solches Mehr von draußen unvermittelt herein, kann dann aber natürlich nur die Rolle eines intellektualistisch-systematischen Entwurfs spielen, nicht einer echten, dem Grundbestande des menschlichen Lebens selber angehörenden Größe.

Die Fassung Pestalozzis ist die allein philosophisch genügende. Es ist eben nicht wahr, daß das Einzelne vor dem Ganzen ist. Viel

[1] Auch Natorp macht mehrfach auf dieses Verhältnis aufmerksam. I, S. 151 u. 421.

[2] Der präzise Sinn der Begriffe „ganze Größe" oder „Ganzes" ist oben S. 29, Anmerkung, angedeutet worden.

richtiger ist: das Ganze ist, auch genetisch, vor dem Einzelnen! Natürlich nicht in charaktervoll ausgewachsener Gestalt. Von der Warte charakteristischer Ausprägung ist beides zugleich: da ist einerseits das Ganze nicht völlig bestimmt und entfaltet, ohne zugleich übergegangen zu sein ins Einzelne und ohne sich dort gewissermaßen bewährt zu haben; und da leben andrerseits erst recht die Einzelnen aus dem Ganzen. Aber in einer unbestimmteren, intuitiven, genialen Weise ist das Ganze im Geistigen doch das Erste. Aus dem Einzelnen könnte das Ganze gar nicht herauswachsen, jedenfalls nicht so naiv und ohne Reflexion, wie es beim Kinde geschieht, wenn es nicht in dem Einzelnen schon in potentieller Weise steckte. Der Begriff der Aristotelischen Kraft, die immer im Einzelnen sich verwirklicht, dürfte dieser Sachlage am nächsten kommen, so wenig er in der „Natur", in streng wissenschaftlichem Sinne genommen, anzuerkennen ist. Es ist letztlich der Kantische Gedanke, daß die Apriori nicht leere Schemen sind, die schon fertig an den Stoff herankommen, bereit, jeden beliebigen Teil desselben aufzunehmen. Vielmehr findet, wie gesagt, zwischen der Gemeinkraft und den Anwendungen in das Stofflich-Positive des Lebens eine dauernde Wechselwirkung statt, „wie die Natur in jedem Gewächs auf jeder Stufe seiner Entwicklung Stoff und Form in ihrer gegenseitigen Durchdringung harmonisch darstellt und entwickelt". (Über die Idee der Elementarbildung, 18.) Die allgemeinmenschliche Kraft, die reine Menschlichkeit realisiert sich immer nur und erst charakteristisch in dem durch die individuelle Lage des Kindes gegebenen bestimmten kulturellen Lebenskreis.

Die bisherigen Erwägungen ergeben eine ganz eigentümliche Einsicht. Es wird gewissermaßen mit dem, was das höchste Ziel der Erziehung darstellt, auch schon als mit dem ersten und fundamentalsten Mittel begonnen, nur in intuitiv-elementarer Weise, um dann erst durch die Vielgestaltigkeit seiner Lebensanwendungen zu demselben Ziele in tieferer Weise zurückzukehren. Es läßt sich demnach bei Pestalozzi mit Recht zwischen Ziel und Weg der Erziehung im Herbartischen Sinne nicht scheiden. Was das Ziel ist, das ist in intuitiver Weise auch zugleich der erste Anfang, das Element der Erziehung.

b) Das Verhältnis von Gemüt, Geist und Kunstkraft.

Die Bewegung in die mannigfaltigen Anwendungen im Reichtum der Lebensverhältnisse kommt ja im speziellen in der „Kunstkraft" zu ihrer Bedeutung. Aber schon hier müssen wir die Bedeutung dieser Probleme im allgemeinen etwas weiter verfolgen, um zugleich die Stelle

und die Bedeutung und nötigenfalls die Grenze der Kunstkraft im Ganzen des Erziehungsproblems genauer festzulegen. Denn schon die bisherigen Einsichten lassen erkennen, daß die Kunstkraft nicht erst in der Berufsarbeit im besonderen Sinne zur Geltung kommt, sondern in viel tieferem, bedeutungsvollerem Sinne schon an jeder Stelle der Entfaltung der Menschlichkeit eine eigentümliche Rolle spielt. Zunächst muß das Problem eine Wendung mehr ins Große nehmen; erst in der Familie haben wir dann die innerste und sublimste Bewährung der Kunstkraft.

Die Mannigfaltigkeit des Lebens ist in ihrem positiven Bestande von individueller Unendlichkeit. Infolgedessen könnte aber leicht aus der notwendigen Bewegung der „Menschlichkeit“ ins positive Leben ein buntes Allerlei werden. Zur Vermeidung solcher Gefahr muß eine Beschränkung vorgenommen werden, und zwar entsprechend der individuell bestimmten, beschränkten Lage des zu Erziehenden. Pestalozzi entscheidet sich also schnell dahin, daß das Prinzip der die Wendung in die Vielheit der Lebensverhältnisse beschränkenden Auswahl von der bestimmten positiven Lage des Zöglings dargeboten wird.

Das ist freilich ein noch recht allgemeiner Entscheid. Worin besteht die positive Lage des Zöglings? Sie läßt sich ja sehr eng und sehr weit fassen. In unsrer bisherigen allgemeinen Betrachtung haben wir schon die allgemeinste Form der Positivität unsres Lebens angeführt. Es ist diejenige Bestimmtheit überhaupt, in die das Geistesleben im menschlichen Kreise gebannt ist. Dahin gehört seine Geschichte im weitesten Sinne des Wortes. Diese hat Pestalozzi freilich am wenigsten verfolgt. Und das ist eine große Schwäche seines Denkens. Wir gehen für den Augenblick über diesen Punkt schnell hinweg. Denn jetzt müssen zunächst individuelle Momente in viel engerem Sinne in Betracht kommen.

Wenn auch die positiven Lebensverhältnisse von unendlicher Mannigfaltigkeit sind, so lassen sie sich doch ganz leidlich in einer Reihe weiterer und engerer Bestimmtheiten anordnen und damit beherrschen. Es dürfte nämlich das in der Pädagogik zu berücksichtigende Prinzip der Individualbestimmung des Menschen vor allem in drei Stadien auseinanderzulegen sein. Es gilt einmal für das staatlich-nationale Leben, sodann in weiterer Determination für die in der gegebenen Standes- und Berufssphäre zum Ausdruck kommenden sozialen Bestimmtheiten und endlich für die Individuallage im engsten Sinne: für die in der Anlage, Gemütsart, Begabung usw. sich äußernden Lebensbedingungen des einzelnen Individuums. Im ersten Stadium haben wir das Problem der nationalen Bildung,

der sich ja, im — selbständigen — Anschluß an die tiefsten Konzeptionen Pestalozzis, Fichte mit großer Wärme und Energie zugewandt hat, im zweiten Stadium haben wir das Problem der sozial-beruflichen Bildung und im dritten Stadium das, was man recht eigentlich die Frage nach der individuellen Erziehung und Bildung nennt, sagen wir also: die individuelle Bildung im engsten Sinne. So determiniert sich selbst die „Menschenerziehung“ mit innerer Notwendigkeit zu einer nationalen,[1] weiter zur sozialen[2] und schließlich zur Individual-Erziehung in engster Fassung.

Man könnte natürlich auch die Familie mit einreihen; und das tut auch Pestalozzi öfter, wenn er scheidet: Familie — bürgerlichen Verein — göttlichen Verein. Aber wie es nun auch mit dem Verhältnisse der engeren und umfassenderen menschlichen Lebenskreise untereinander stehen mag — offenbar hat es Pestalozzi nicht prinzipiell verfolgt, ja es sind ihm die Beziehungen gar nicht ernstlich als Problem aufgestiegen —: jedenfalls durchkreuzt die Familie nicht nur die genannten Stufen alle, sondern sie ist eine ganz eigenartige, unvergleichliche Kristallisation aller weiteren Lebenskreise und doch zugleich gerade in erzieherischer Hinsicht die ursprünglichste Quelle reiner Menschlichkeit. Und so hat sie auch Pestalozzi in ihrem elementaren Erziehungswert relativ getrennt für sich behandelt, so daß natürlich auch wir sie an ihrer Stelle in seinem Sinne besonders würdigen wollen und uns hier mit der bloßen Erwähnung begnügen können.

Die Kritik hat es hier gegen Pestalozzi leicht: wo bleibt die große geistesgeschichtliche Bestimmtheit der Menschlichkeit? Ich deutete vorhin schon an, in das, was ich die „empirische Bestimmtheit des Geistes“ genannt hatte, gehöre vor allem die Geistesgeschichte der Menschheit. In der bis heute reichenden Geistesgeschichte kommt ein gewisses Verhängnis: eine gewisse Einseitigkeit und Beschränktheit in der Entfaltung des Geistes zum Ausdruck. Aber das ist nun einmal für den unvollkommenen menschlichen Lebenskreis nichts weniger als ein definitiver Nachteil. Es ist ein höchst fruchtbares Verhängnis, mit dieser Beschränktheit ist in der Tat eine Größe verbunden: charaktervolle, konkrete Bestimmtheit des Geistes und also der echten Menschlichkeit — zu einem lebendigen und lebenskräftigen Gegenwartsbesitz des Menschen. Und wo bleibt gerade diese umfassende spezifisch geistige Positivität der Menschlichkeit bei Pestalozzi?

[1] Diese ist erst bei der Übersetzung der Pestalozzischen Ideen auf die preußische Volksschule bis zu einem gewissen beschränkten Grade verwirklicht worden.

[2] Natorp faßt das Wort in einem viel tieferen und darum umfassenderen Sinne, und mit Recht, wie aus dem Geist unsrer ganzen Abhandlung folgt.

Der Inhalt des dem Menschen bis jetzt zugänglichen Menschentums ist doch nicht nur in den Bestimmtheiten der menschlichen Arbeit zu suchen, die wir das staatliche, soziale und individuelle Leben nennen, sondern vor allem in der geistesgeschichtlichen Arbeit der Kulturmenschheit. In den großen geschichtlichen Lebenszusammenhängen der Kunst, der Wissenschaft, des religiösen und sittlichen Bewußtseins und Ringens der Menschheit steckt denn doch wohl die tiefste Wahrheit und Vernunft unsres Lebens.

Es liegt auf der Hand: Pestalozzi hat die von uns angeschnittenen Probleme nicht prinzipiell und nicht umfassend genug erwogen. Er hat doch immer nur mehr die äußere, formale Seite der Menschlichkeit in den Vordergrund seiner bewußten Erwägungen gerückt. Seiner bewußten Erwägungen, sage ich. Denn im Hintergrunde seines Denkens und Tuns arbeitet intuitiv ein viel größeres und reicheres Lebenssystem. Der erste Abschnitt unsrer Betrachtung lehrt das. Freilich wenn man, wie besonders Fichte in seiner Philosophie des Nationalstaates (in den Reden an die deutsche Nation) tut, die geistesgeschichtliche Bestimmtheit selbst in nationaler Form sich denkt oder wenn man, wie Pestalozzi, das reine d. h. geistige Menschentum überhaupt in den positiven Lebensbestimmtheiten, vor allem in den umfassenden — weiteren oder engeren — gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitskreisen verkörpert findet und hier in seiner Eigentümlichkeit aufsucht und erzieherisch verwertet, dann ist natürlich der geistesgeschichtliche Bestand nicht übersprungen. Im Gegenteil: auf ihn ist es im letzten Grunde gerade abgesehen. — Aber unsre Kritik ist darum nicht einfach hinfällig geworden. Denn es wird nun doch in der Ausführung dieser Ideen das Moment der empirischen Bestimmtheit des Geistes so in den Vordergrund gerückt, daß der geistesgeschichtliche Gehalt des Menschentums nicht zu voller Anerkennung und Verwertung kommt. Es wird dann doch im Staat und — was für Pestalozzi besonders, ja fast ausschließlich in Betracht kommt — im Gesellschafts- und Berufskreis das große geistesgeschichtliche Moment zu wenig bewußt aufgenommen und geht darum zu einem großen Teil in aller Stille verloren. Gerade da er — gewiß aus tiefen, oben prinzipiell beleuchteten und unten weiter zu verfolgenden Gründen — den Staat, die Gesellschaft und den Beruf in der ganzen Konkretheit ihres Lebens erzieherisch verwerten muß, kamen dann die großen geistesgeschichtlichen Inhalte der Kunst, der Sittlichkeit, der Religion usw. im Ganzen seiner Pädagogik nicht zu genügender Geltung. Gewiß liegt das auch darin mit begründet, daß sein Genius aus dem Ganzen der Erziehung immer wieder zurückstrebt zum Anfang und Zentrum derselben (beides ist bei

Pestalozzi mit Recht wesentlich eins), und dieser Anfang und dieses Zentrum liegt im Kinde und also in der Familienluft.

Aber wie dem im besonderen auch immer sei, Pestalozzi hat innerhalb der aufgezählten äußren Bestimmtheiten im wesentlichen nur die zweite Form in der Ausprägung der reinen Menschlichkeit verfolgt: die Bestimmtheiten des Standes und Berufes, in welche die rein menschlichen Kräfte eingehen sollen und müssen. Die Gemeinschaft, das aber heißt für Pestalozzi wesentlich: die besondre, vor allem in den „Lebensbedingungen des Gesellschaftskreises, welchem das Kind durch seine Geburt angehört“ (Wiget, a. a. O. S. 216), zum Ausdruck kommende Individuallage ist für ihn der besondre konkrete Vorwurf, den die reine Menschlichkeit bearbeiten muß, mit deren Hilfe allein sie sich charaktervoll ausprägen kann. Alles Geistige gedeiht eben nur in geschlossener, konkreter Gestalt. Und das bestimmte Rohmaterial für die — natürlich selbst immer erst persönlich neu zu erzeugende — konkrete Gestalt, sagen wir: das Arbeitsfeld für die Grundkräfte des menschlichen Geistes, bleibt letztlich immer etwas Gegebenes, wenn es auch durch die daselbst sich ergehende tätige Menschlichkeit vergeistigt und so von seiner bloßen Tatsächlichkeit und brutalen Zufälligkeit bis auf einen letzten Rest befreit wird.

Damit kommt also ein gewisses soziales Moment in die Erziehung, — aber wohlgemerkt in einer ganz bestimmten Bedeutung. Nicht wird zunächst eine Erziehung für die Gemeinschaft, zum Nutzen der Gesellschaft, in die der Zögling hinein geboren ist, verlangt, sondern eine Erziehung an und mit der Gemeinschaft. Wenn man das „soziale Pädagogik“ nennen will, so ist ja an und für sich nichts dagegen einzuwenden. Dann aber muß man wohl auf diesen Sinn achten und darf ja nicht andre, nämlich sozial-utilitaristische und -eudämonistische Gesichtspunkte hineinfließen lassen. Das aber tut man heute noch im großen Durchschnitt. Daran ist der heute immer noch herrschende Mangel an großem Blick für das Spezifische des Menschentums schuld; aber auch das Wort sozial ist daran beteiligt. Es ist nämlich in der realistischen Epoche des 19. Jahrhunderts gänzlich abgeschliffen, so daß es nun für unsre Geistesprobleme von selbst wenig zu sagen weiß; die einseitige Tendenz auf das rein Realistische, Empirisch-Utilitaristische, insbesondere auf das Ökonomische des Gemeinschaftslebens schwingt heute in dem Worte mit. Darum kann ich mich mit dem Terminus zur umfassenden Charakteristik der bei Pestalozzi begonnenen idealistischen Pädagogik nicht recht befreunden, wenngleich ich zugebe, daß es uns dann an einem passenden Terminus für das, was wir gleicherweise meinen, fehlt. Aber natürlich ist das nur ein

Streit ums Wort, und hier will ich nicht das Odium eines Prinzipienreiters auf mich laden, wo wir letzlich in der Sache einig sein können. Mag dann also das Publikum lernen, in den Begriff des Sozialen (der Sozialpädagogik usw.) wieder tiefere Bedürfnisse und Tendenzen hineinzulegen. — Den richtigen Sinn des hier angewandten Wortes „sozial“ können wir natürlich jetzt nicht in grundsätzlicher Weise klarstellen und durchführen. Wir sagen nur soviel: die Gemeinschaft, die in dem uns hier beschäftigenden Lebens- und Erziehungsproblem in Betracht kommt, ist die Gemeinschaft der großen kulturgeschichtlichen Geistesarbeit. Damit ist ja eigentlich schon alles angedeutet. Die These muß nur in alle ihre bedeutsamen Momente und Konsequenzen verfolgt werden. Unsre gesamte Untersuchung bringt mannigfaches Material bei. Hier verweise ich nur noch auf Natorp I, S. 277f.

Jetzt aber schlagen wir zunächst einen einfacheren Weg ein. Um die zwei verschiedenen Fassungen der Wichtigkeit der Standes- und Berufsverhältnisse scharf auseinander zu halten, wollen wir den Problemen noch etwas weiter nachgehen. Wir sagten mehrfach, die Grundkraft des menschlichen Geistes sei früher als ihre Ausprägungen in die Vielheit der menschlichen Verhältnisse; erst von der Grundkraft her finde durch die Anwendung in der besonderen Lage der Fortschritt zu charakteristischer Präzision und Determination statt. Es kommt also hier die schon hervorgehobene, im Geistigen allgemein herrschende Wahrheit zu besonderer Anerkennung: „Jedes Lebensgebiet muß das Ganze als seine Wurzel anerkennen und von ihm in aller Arbeit umfaßt bleiben; innerhalb seiner aber muß es nach einer besonderen Richtung hin eine eigene Bewegung einschlagen, deren Ergebnis wieder auf das Ganze zurückwirkt.“ (R. Eucken, Die Einheit des Geisteslebens in Bewußtsein und Tat der Menschheit. Leipzig, Veit & Comp. 1888.) Schon darum ist die Forderung, die „Berufs- und Standesbildung dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung unterzuordnen“, dem Wesen der Sache entsprechend. Man kann ja doch nicht mit der peripheren Anwendung anfangen! Man kann doch nur mit der zentralen, umfassenden Grundkraft — in intuitiver Weise, durch den Gebrauch — beginnen, um dann erst zu immer größerer Präzision und Determination fortzuschreiten. Beim umgekehrten Weg ist doch die Gefahr zu groß, die umfassende Grundpotenz möchte zu kurz kommen, — wenn sie überhaupt unter solchen Umständen herausspringt!

Spricht das aber nicht in einem tieferen Sinne gegen Herbart? Man kann ja gewiß so viel zugeben, daß die Erziehung — als Wissenschaft — zunächst auf die sinnliche Anknüpfung achtet, sich der peripheren Ausprägung der menschlichen Kräfte zuwendet, wenn man

damit nur nicht behaupten will, daß das Ganze, die zentralen geistigen Kräfte als bloßes Produkt aus den peripheren natürlichen Elementen sich ergeben, sondern zugibt und wohl im Auge behält, daß im Gegenteil jene bei Gelegenheit dieser von selbst herausspringen aus ursprünglichen persönlichen Lebensquellen, wobei aber die Gelegenheitsursache, der Anknüpfungspunkt zuerst nur der Umgang, nicht der Unterricht sein kann. Aber die Erziehung ist nicht nur, am wenigsten zuerst, eine solch positive Wissenschaft. Bei dem von der Peripherie beginnenden wissenschaftlichen Weg ist die schon genannte Gefahr nicht zu übersehen, daß beim Ausgang vom Einzelnen das Allgemeine, der zentrale geistige Pol leicht eine bloß logische Verallgemeinerung, ein bloßes theoretisches Postulat wird, und daß es dabei bleibt, — wenn nicht schon die Grundkraft in lebendiger Tat freigeworden ist. Dann fehlte uns, trotz aller logischen Schulung, jeder eigentliche Sachgehalt.

Das wird uns in der innern Werkstatt der Erziehungsarbeit noch besonders beschäftigen. Jetzt aber ergibt sich dies: schon insofern ist die Berufs- und Standesbildung der allgemeinen Menschenbildung unterzuordnen, als jene zunächst nur ein bestimmtes, beschränktes und noch dazu recht peripheres Feld darbietet zur charakteristischen Ausprägung der Grundkräfte des menschlichen Geistes. Meist aber denkt Pestalozzi da, wo er die Unterordnung der Berufs- und Standeserziehung unter den allgemeinen Zweck der Menschenbildung so stark betont, an etwas viel Weiteres: an die sozialkulturelle Leistung für die Gesamtheit, an den utilitaristischen Gesichtspunkt der zivilisatorisch-technischen Dienstbarkeit für die Gesellschaft. Dies aber ist ein Gesichtspunkt, der wie gesagt gar nicht mehr direkt in das Erziehungsproblem hineingehört.

Es muß also der erzieherische Gesichtspunkt der charakteristischen Ausprägung der „Menschlichkeit“ an der Gesellschaft und an den zivilisatorisch-technischen Lebensaufgaben von dem utilitaristischen Gesichtspunkt des Nutzens für die Gesellschaft klar geschieden werden für die Frage nach der Anerkennung der positiven Standes- und Berufsverhältnisse. Pestalozzi hat diese Notwendigkeit gesehen, denn er hat die Bildung durch die gegebenen Verhältnisse des Individuums geschieden von der Bildung[1] für dieselben. In der Tat: der Geist entwickelt sich nie eigentlich in und aus und ebensowenig für die positiven Lebensverhältnisse, sondern eigentlich nur mit und an ihnen und durch sie. Beim Streit für und wider die Berufs- und Standeserziehung kann es sich demnach, solange wir uns im

[1] An dieser zweiten Stelle müssen wir eigentlich von Rechts wegen für das Wort Bildung das Wort „Schulung“ oder „Fertigkeit“ einsetzen!

eigentlichen Erziehungsproblem bewegen, überhaupt nur um den ersten, echt geistigen Gesichtspunkt handeln: die Bewährung der geistigen Seite des Menschen an den sozialen und beruflichen Verhältnissen.[1] Insoweit hat also Niederer recht, wenn er in dem aus der Anstalt Iferten herausgegebenen Werk: „Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur“ (I. Band, Iferten 1812, S. 85) „den Gegensatz zwischen dem Geist von Pestalozzis Verfahren und dem der bisherigen Pädagogik“ darin bestimmt sieht, daß letztere „ein äußerliches, beschränktes Ziel der Kultur, der Sittlichkeit, der bürgerlichen Brauchbarkeit usw. im Auge“ gehabt habe. (Gegen Wiget, a. a. O. Bd. 23, S. 228 f.)

Es ist für jeden Einsichtigen klar und bedarf deshalb keiner besonderen Erwähnung, daß seine nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie vorliegende Wendung zur Erziehung des Landvolks, insbesondere des armen Landvolks, keinen Gegenbeweis gegen unsre Behauptungen darstellt. Seine tiefen Einsichten in das Spezifische des Problems der Erziehung, in deren eigentliches Wesen und Programm kamen allerdings, so viel er sah, insbesondere dem Landvolk zugute, insofern bei diesem das eigentliche Erziehungsprogramm bislang am allerwenigsten zur Geltung gekommen war. Ihm persönlich war das Elend der bisherigen sogenannten Erziehung besonders beim Landvolk entgegengetreten: wo man an etwas gedacht (freilich viel weniger Hand angelegt) hatte, was wenigstens entfernt den Anschein von Bildung haben konnte, bestand es mehr in beruflich-technischer Schulung, und das hieß Vorenthaltung der Segnungen echter Erziehung. Denn es hieß Abrichtung für bestimmte berufliche Fertigkeiten. So und nicht anders ist auch sein Erziehungsunternehmen auf dem Neuhof zu verstehen, soweit da überhaupt schon das reine Problem der Erziehung zur Entfaltung gekommen war.[2] Seine in seine echte Erziehungsperiode gehörende faktisch immer vorliegende Tendenz auf das Landvolk sagt gar nichts gegen seine wesentlich den Grundkräften des menschlichen Geistes zugewandte Erziehung. Ganz und gar ausgeschlossen ist aber in seinem Erziehungswerke die utili-

---

[1] Vergleiche Wiget, a. a. O. S. 294—295.

[2] Wie ich schon weiter oben im Text berührt habe, leugne ich also keineswegs, daß auf dem Neuhof, wie schon die Gründung desselben als ein Musterbeispiel für ökonomisch erfolgreiche landwirtschaftliche Unternehmungen lehrt, zunächst, bis 1775, das Erziehungsproblem noch gar nicht im Zentrum seines Denkens und Schaffens stand, daß vielmehr bis dahin noch jener, oben für das richtige Verständnis für Pestalozzis eigentliches Lebenswerk energisch abgelehnte, noch nicht erzieherisch vergeistigte Menschenbeglückungsstandpunkt herrschte. Dies aber gehört gar nicht in den eigentlichen Geist seines Erziehungsproblems und kann füglich von uns übergangen werden.

taristische Tendenz auf Abrichtung für gewisse berufliche Fertigkeiten.

Jetzt, nachdem wir von vornherein falsche Interpretationsmöglichkeiten mit Rücksicht auf das Problem der Standes- und Berufserziehung ausgeschaltet haben, können wir einen Begriff Pestalozzis herstellen, in welchem — freilich ganz intuitiv, nicht in begrifflich entwickelter Gestalt — die bisher entwickelten Probleme und ihre Lösungsrichtungen zusammenschwingen: die „Individualbestimmung des Menschen". „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur. In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf dieser Grundlage der Menschenbildung gebaut worden ist, führt irre." (Abendstunde, 20.) Pestalozzi versteht unter der „Individualbestimmung des Menschen" das oben entwickelte Ideal der konkreten, charakteristischen Ausprägung der reinen Menschlichkeit. Er denkt also dabei nicht an die positiven Verhältnisse des Menschen an und für sich, sondern an die Menschlichkeit, sofern sie in die positiven Verhältnisse eingegangen und damit zur Präzision und Determination gekommen ist. Es handelt sich um die durch den konkreten Vorwurf charakteristisch ausgeprägte Geistigkeit, um die Individualität mit ihrem geistigen Lebenswerk. Die Individualbestimmung ist demnach ein integrierendes Moment der vollen Menschlichkeit, sagen wir, mit Pestalozzischem Ausdruck, der reinen Menschenweisheit. Reine Menschenweisheit, das höchste Erziehungsziel, ist die Vereinigung der allgemeinen reinen Menschlichkeit, der Grundkräfte des menschlichen Geistes mit der Individuallage, es ist die höchste in der reinen Menschlichkeit zu findende Wahrheit in geschlossener, charaktervoller Individualausprägung. In der menschlichen Sphäre ist diese Vereinigung, dieser dauernde bearbeitende Konnex mit der Individuallage nötig als die Vorbedingung eines echten geistigen Charakters. Beide Momente scheinen mir übrigens im Begriff der Persönlichkeit zusammenzukommen. — Eben darin liegt auch das Bedeutende spezifisch pädagogischer Art im Verhältnis zu Kant, daß nämlich Pestalozzi zu demselben allgemeinen Lebensprogramm diese „Individualbestimmung des Menschen" hinzufügt. Dieses Moment fehlte noch, besonders zur pädagogischen Fruchtbarmachung der Kantischen Ideen.

Nun erst entsteht die große Schwierigkeit. Wir sagten bisher immer nur ganz allgemein, die Bewegung der Grundkräfte in die Vielseitigkeit des Lebens sei nötig, wenn auch die Grundkräfte eigent-

licher Selbstzweck bleiben und zu sich, nur immer tiefer und charaktervoller, zurückkehren müssen. Jetzt aber fragen wir: wann soll die Bewegung in die Mannigfaltigkeit des positiven Lebens stattfinden? und in welchem Entwicklungsstadium in welche Vielheit?

Bisher sprach ich ganz allgemein von der Grundkraft, im Sinne „reiner Menschlichkeit“, oder noch öfter sprach ich im Plural von den „Grundkräften des menschlichen Geistes“, beides in ganz gleicher Bedeutung. Bisher kam auf diesen kleinen Unterschied noch nichts an. Der Ausdruck im Plural war um so berechtigter, als er von Pestalozzi kommt, und als dieser, wie oben erwähnt, drei Klassen solcher Grundkräfte aufgezählt hat: Gemüt, Geist und Kunstkraft.

Unter diesen Umständen scheinen die drei Klassen von Grundkräften einfach koordiniert zu sein, ganz gleichwertig nebeneinander zu stehen. Es sind also, kurz gesagt, drei Kräfte, und für jede scheinen darum auch in ganz derselben Weise jene beiden Momente oder Bewegungstendenzen zu gelten: einerseits die Konzentration in sich selbst und andrerseits die Expansion in die Vielheit der gegebenen Lebensverhältnisse, hier die funktionelle und dort die pragmatische Seite, hier Einheitscharakter, dort Arbeitscharakter.

Ist diese Koordination ganz sachgemäß? Daß sie nicht ganz sachgemäß ist, deutete schon meine erste kurze Interpretation der drei Grundkräfte und dann der Geist meiner ganzen bisherigen Würdigung der Pestalozzischen Pädagogik an. Denn wenn man auch im allgemeinen sagen kann, daß für alle drei Grundkräfte jene beiden Momente gelten, so ist es doch offenbar nicht zufällig, daß bei Pestalozzi das erste Moment (die Konzentration, die Vertiefung des Geistes in sich selbst, die unmittelbare Selbsterfassung) in ganz eigentümlicher Weise bei dem „Gemüt“, das zweite Moment (die Anwendung und Anpassung an die individuellen Lebensverhältnisse) bei der „Kunstkraft“ vorherrscht, während sich bei der „Geisteskraft“ beide Momente etwa die Wage halten.

In der That, die drei Grundkräfte lassen sich selbst unter dem Gesichtspunkt der beiden Momente in eine Reihe anordnen, derart, daß bei dem Gemüt die Konzentration überwiegt und in den folgenden beiden Kräften die Expansion in die Vielheit der Lebensverhältnisse immer mehr zur Geltung kommt. Das aber heißt: für jene beiden Momente sind die drei Grundkräfte des menschlichen Geistes selbst eine Illustration. Denn sie stehen gar nicht selbständig und gleichwertig nebeneinander, sondern die zweite und dritte Kraft stehen ihrerseits zur ersten, die dritte zur zweiten und ersten in dem Verhältnis der beiden Momente, d. h. im Verhältnis des Sekundären, Spezialisierten

zum Primären, Umfassenden. Wiget irrt also, die drei Grundkräfte im Sinne der psychologischen Theorie der Seelenvermögen, d. h. in dem Sinne, in welchem diese Theorie von Herbart immer bekämpft wird, als angeborene, „ewig gesonderte Grundkräfte“ hinzustellen. (Worte Pestalozzis selbst aus seiner Rede an sein Haus von 1818, § 4. Vergleiche Wiget, a. a. O. Bd. 23, S. 241f.) Was ist denn mit der Selbständigkeit der Kräfte vor allem gemeint? Antwort: die autonome immanente Sachlichkeit, die auf jedem der geistigen Lebensgebiete (Wissenschaft, Ethik, Kunst, Religion) vorliegt, die immanenten Notwendigkeiten, nach denen als „nach ihrem eignen inneren Gesetze“ die Geistesinhalte verlaufen.[1] Wiget beruft sich vor allem auf die von ihm in Klammern angegebenen Stellen § 4, 6 u. 10 der genannten Rede Pestalozzis an sein Haus vom 12. Januar 1818. Man lese aber nur diese Paragraphen, besonders § 4 u. 6 ernstlich und mit philosophischem Verständnis, zu dem allerdings Herbarts Philosophie nicht geeignet ist, durch, und man wird erkennen, wie Pestalozzi — wenn auch gewiß in wenig klarer Weise, besonders infolge seiner Analogie mit dem natürlichen Organismus, die er dann freilich selbst wieder im letzten Grunde energisch verwirft (§ 6), — die Mannigfaltigkeit selbständiger Kräfte nur in der, durch das Hinübergehen, die Expansion in das Positiv-Natürliche bedingten, Determination der Einheit sieht, welche doch diese einzelnen Ausprägungen als echte ganze Größe umfassend zusammenhält. „Der Geist des Menschen liegt nicht in irgendeiner seiner einzelnen Kräfte. Er liegt nicht in dem, was wir Kraft heißen. Er liegt nicht in seiner Faust, er liegt nicht in seinem Hirn. Das Vereinigungsmittel aller seiner Kräfte, seine wahre, seine eigentliche Kraft liegt in seinem Glauben und in seiner Liebe. In dieser liegt der heilige Vereinigungspunkt der Kräfte des Kennens, des Könnens, des Wissens und Tuns . . . .“ (§ 4.) „. . . . . , so hat auch dein menschlich organisiertes Wesen in seinem innersten Sein eine Wurzel, in der der Geist seines ganzen Seins und Lebens wohnt und aus allem, was nicht er selbst ist, aus seinem Leib selber und aus seinen Umgebungen, Kräfte des menschlichen Lebens sammelt und gleichsam einsaugt.“ (§ 6.) Die Richtungslinien, die jene Grundkraft des menschlichen Geistes einschlägt und einschlagen muß, sind also gewiß unableitbar gegeben resp. aufgegeben; insbesondere lassen sich die einzelnen Sphären und Inhalte des Menschentums, die verschiedenen Geistesgebiete nicht selbst aus einem Prinzip ableiten, aber das ist eine Einsicht, die noch nicht zusammengeworfen werden muß mit der von

[1] Vergleiche Natorp I, S. 291 f.

Herbart bekämpften psychologischen Theorie angeborener selbständiger Seelenvermögen. Der Spieß muß sogar von Rechts wegen herumgedreht werden: wenn einer der beiden Pädagogen noch der psychologischen Theorie von realen Seelenvermögen huldigen soll, so ist es Herbart. Er mag gewiß in anerkennenswerter Weise im großen die naive Form der Theorie der Seelenvermögen überwunden haben, seine Fassung der elementaren Seelenfaktoren (der Vorstellungen), die wie „Dominosteine"[1] ins Bewußtsein steigen und wieder unter die Schwelle des Bewußtseins sinken, entspringt einem ganz naiven, uns heute ganz unmöglichen Begriffsrealismus!

Faßt man aber den Begriff der Kraft richtig, so ist er gar nicht zu vermeiden, dann aber hat er mit solchen psychologischen Fassungen nichts zu tun. Vor allem nichts mit „angeboren". Angeboren gehört zur „Natur", zur Gegebenheit, zur Heteronomie; hier bei Pestalozzi aber handelt es sich um autonome, geistige Größen. Die Einheit und Ursprünglichkeit im Sinne der Autonomie haben mit angeborenen realen Seelenvermögen im Grunde gar nichts zu tun. Wenn sich auch, was ich natürlich gar nicht bestreite, ihre Betrachtung bei ihm in einem gewissen populären psychologischen Schema bewegt, so ist dieses doch ein bloßes Vehikel, welches die Sache selbst nicht trifft. Unklarheit, ja Widersprüche mag man ihm mit vollem Recht gerade hier vorwerfen, wozu besonders die so viel zur Illustration benutzte, nicht recht glücklich durchgeführte Analogie mit dem pflanzlichen Organismus beiträgt, aber seine Grundauffassung, die trotzdem nicht mißzuverstehen ist, ist die von uns entwickelte. Vereinheitlichen müssen wir freilich immer, wenn wir von den begrifflich ungeschulten Behauptungen zu den Grundkonzeptionen vordringen wollen. Das aber ist keine Instanz gegen die Richtigkeit unsrer Resultate dem ideellen Kern Pestalozzis gegenüber, im Gegenteil.

Gerade in folgendem zeigt sich das Geistig-Idealistische der Pestalozzischen Kraft, und zugleich ist das der springende Punkt für unsre gegenwärtige Frage. Es ist die Pestalozzische „Gemeinkraft der Menschlichkeit" eine wirkliche grundlegende Einheit: alle Ausläufer bleiben von ihr als ihrer Wurzel gespeist und umfaßt. Sie findet sich am unmittelbarsten im Gemüt oder Herz. „Daher beruht alle Menschenweisheit auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens und aller Menschensegen auf diesem Sinne der Einfalt und Un-

[1] Ein auf Herbarts Vorstellung im ganzen passendes Bild Wundts aus seinem vorzüglichen Aufsatz über die Psychologie in der Festschrift für K. Fischer: Die Philosophie im Beginne des 20. Jahrhunderts, 1. Bd.

schuld." Und so ist nun auch erzieherisch eine Unterordnung der drei Kräfte unter einander vorzunehmen, insofern im Gemüt ein unmittelbarer Zugang zum Ganzen, ein unmittelbarer Zusammenhang mit dem Ganzen der reinen Menschlichkeit möglich ist, so wertvoll und nötig auch für den menschlichen Kreis der das Ganze des Geistigen bewährende Übergang in den Kampf des Denkens und der Lebensverhältnisse sein mag. Und dieser unmittelbare Zugang zum Ganzen des Geistes erfolgt eben beim resp. im Gemüt; Pestalozzi nennt eben Gemüt dasjenige Gebiet, wo dieser Zugang erfolgt. Hier ist darum am ehesten jene Konzentration und Vertiefung in und zu sich selbst am Platze, am ehesten eine Bewegung vom Ganzen unmittelbar zum Ganzen zurück, wenn dann natürlich auch ein kultureller Nutzen oder auch überhaupt eine Wirkung in die Kultur (dies Wort im weitesten Sinne genommen) fehlt. Wäre hier nicht die Erziehung gerade in ihrem Elemente? Freilich der Mensch ist ein sinnlich-übersinnliches Wesen, und wir wollen gewiß nicht behauptet haben, daß dieses sich Einspinnen des Geistes von den Kulturaufgaben weg für die Dauer richtig, ja überhaupt etwas Definitives für den Menschen sei. Aber in einem ersten Stadium ist es vielleicht doch — als ein Provisorium — wichtig, das Ganze der Menschlichkeit, d. h. des menschlichen Geistes als die Wurzel aller einzelnen geistigen Kräfte und Bewegungen in jener ganz unmittelbaren, genialen Weise bis zu einer gewissen Stärke kommen zu lassen, in einer so unmittelbaren Weise, daß nicht nur der Übergang in die besonderen zivilisatorischen Aufgaben des Standes und Berufes, sondern auch in die theoretische Reflexion, in das Wissen, mit Pestalozzis Ausdruck: in den „Geist", noch entbehrlich ist.

Ist deshalb die Behauptung so ohne weiteres richtig, daß Pestalozzi Standeserziehung will? Aus unsrer Betrachtung ergibt sich, daß die Antwort einerseits von dem Zöglings- und Erziehungsstadium und andrerseits, damit in engem Zusammenhang, auch von der Form der Erziehung: ob lediglich Familienerziehung oder Institut oder Schule, abhängig ist. Erwägen wir das.

Was wir bisher über die beiden Richtungen innerhalb der reinen Menschlichkeit (Konzentration und Expansion resp. Bewegung zur zentralen Einheit und Bewegung zur Mannigfaltigkeit resp. Einheitscharakter und Arbeitscharakter) entwickelten, galt gewissermaßen prinzipiell zeitlos. Freilich zweimal schon betonten wir auch ein zeitliches Prius für die zentrale Gemeinkraft, wenn auch nur in beschränktem intuitivem Sinne genommen. Offenbar aber läßt sich allen Ernstes und in weiterer Gestalt auch eine zeitliche Anordnung entwickeln. Erst dieser zeitliche Gesichtspunkt kann die bisher entwickelten Pro-

bleme der Berufs- und Standesbildung im Verhältnis zur allgemeinen Menschenbildung definitiv lösen.

Wie gesagt, haben wir einen ersten Versuch zeitlicher Organisation schon oben gemacht, als wir der umfassenden Grundkraft (der Gemeinkraft der Menschlichkeit) in der Form intuitiver, unreflektierter Tätigkeit auch einen zeitlichen Vorrang vor dem Übergang in die besonderen positiven Lebensverhältnisse zuerkannten. Wenn man also, wie ich, um Mißverständnissen vorzubeugen, ausdrücklichst betone, nur an die allerintuitivsten Äußerungen des Geistigen denkt, so sind diese nicht nur prinzipiell, sondern auch genetisch das Ursprünglichste. Man wird entgegnen, es müsse doch schon eine ganze Menge Sinnlich-Einzelnes vorausgegangen sein, ehe auch nur in dieser primitivsten Weise die umfassenden Geisteskräfte einsetzten. Das mag sein. Aber ebenso sicher ist dann, daß diese einzelnen sinnlichen Elemente derart primitiv, unbestimmt, chaotisch, ja sinnlos sind, daß sie in unsrer gegenwärtigen Problemstellung übersprungen werden dürfen. Mögen sie wissenschaftlich noch so sehr das Recht von — übrigens ganz mit Unrecht real ausgedeuteten — Grenzbegriffen haben: in der Erziehung haben sie keine ausschlaggebende Existenzberechtigung. Es mag immerhin auch in der Pädagogik eine solch wissenschaftliche Richtung berechtigt sein — denken wir nur an Herbart —, in der man die Rücksicht auf unsre philosophisch gewiß anzuerkennenden Wesenszusammenhänge eliminiert und lediglich die natürlichen, äußren, psychologisch-genetischen Zusammenhänge verfolgt. Aber so weit ist sie gewiß nicht berechtigt, daß sie allein auf Grund ihrer Resultate die Erziehungsarbeit bestimmen könnte. Sie mag viel nützen; sie muß doch den umfassenderen Einsichten unsrer philosophischen Pädagogik unter- und eingeordnet werden. Andernfalls ist sie vielleicht sehr geschickt, eine wissenschaftliche Struktur im Zögling zu erzeugen und natürlich auch so viel Geistigkeit, als diese voraussetzt, überhaupt einen wissenschaftlichen Typus Mensch zu schaffen; aber ihn in den Vollgehalt des Lebens, seines eignen Lebens zu setzen, und das heißt: seinen autonomen Geist zu reiner Tat werden zu lassen, das kann die wissenschaftliche Richtung der Erziehung nicht. Das Kind ist am allerwenigsten ein naturalistisches Sinnenwesen und intellektualistisches System, sondern am ehesten und schnellsten Genie!

Am Begriff der Anschauung werden wir nachher diese Einsichten im kleinen bewährt finden, wenn auch mit einer eigentümlichen, übrigens schon durch frühere Erörterungen vorbereiteten Konzession an die von Anfang an bestehende natürliche Anknüpfung. Aber hier war ja die Frage gar nicht eigentlich die, ob nicht von Anfang an

ein Hinübergehen der Geisteskraft ins Natürliche in irgend einer Weise stattfinden müsse, und deshalb in einem gewissen internen Sinne vielleicht doch kein zeitlicher Vorrang vor dem Übergang ins Natürliche bestehen könne. Vielmehr wurde das Natürliche zunächst gleich im engeren Sinne der Standes- und Berufsverhältnisse genommen. Mit Rücksicht auf diese präzisere Frage können wir jetzt ein paar wichtige allgemeine Konsequenzen über die Entwicklungs- und Erziehungsstadien im großen ziehen.

In dem ersten für die eigentliche Erziehung in Frage kommenden Stadium darf jedenfalls nach Pestalozzis Auffassung Stand und Beruf nicht bestimmend wirken. Ich meine: nicht in einer methodisch bewußten Form. Das folgt einfach aus der Tatsache, daß in dieser Zeit die Familienerziehung herrschen soll. Demnach gilt es vor allem für die ersten auf das Säuglingsalter folgenden Stadien der jugendlichen Entwicklung. Hier haben wir die tiefste Fassung der schola materna des Comenius. Pestalozzi der erste resp. zweite große Kinderpädagog!

Es gilt das Gesagte aber auch noch für die erste Periode derjenigen Zeit, die immer schon die Schule eingenommen hat. Mag nun Pestalozzi die Erziehung auch da noch in der Familie selbst wollen, worauf zuerst seine Schriften zielen, allerdings wohl nur, um den augenblicklich allein möglichen Hilfsweg einzuschlagen, oder mag er, was gewiß für das Ganze seiner Auffassung richtiger ist, die „Wohnstubenluft“ in die, jetzt neben die Familie tretende, Schule übertragen wollen, — in welcher Weise, das werden wir unten sehen —, so ist jedenfalls durch diese Familienschule, wie wir uns allgemein ausdrücken können, die erhobene Frage nach der Berufs- und Standeserziehung irrelevant geworden oder richtiger: faktisch, wenn auch nicht in bewußter These, entschieden. Denn alle jene, in dem Übergang der Menschlichkeit in die individuellen Lebensverhältnisse liegenden Faktoren treten in der Familie resp. durch die Familie in ganz unmittelbarer, unreflektierter Form auf. Denn die Familie ist selbst eine historisch und gesellschaftlich bestimmte positive Größe. Und sofern nun die Erziehung in der Familie oder wenigstens in ihrer Atmosphäre leben muß, kommen in den ersten Stadien der Schulerziehung die sozial-beruflichen Faktoren nur in dieser in der Familie unmittelbar und unbewußt mitwirkenden Weise in Betracht, ohne als bewußte Faktoren in das Erziehungsproblem eigentlich aufgenommen zu werden. Die Familie selbst ist ja für den Zögling etwas Gegebenes, und dieser positive, konkrete, auch sozial bestimmte Charakter soll ihr natürlich auch nicht genommen werden, wenn sie erzieherisch verwertet wird.

Das darf zunächst auch dann nicht geschehen, wenn die Familie in die Schule, das Alumnat oder eine andre Gestalt des Erziehungswesens übersetzt wird. Sonst würde man ihr ja ein großes Stück ihrer Unmittelbarkeit, ihrer lebendig wirkenden Gegenwart und konkreten Geschlossenheit nehmen; und das kann am wenigsten ein Geist wie Pestalozzi gewollt haben. Er würde sich sonst stark widersprechen. Damit schiene uns allerdings, wie auch Wiget meint, die Forderung einer allgemeinen Schule für alle Gesellschaftsklassen nicht recht zu passen, und so könnten wir wohl eine solche Absicht dem Pestalozzi absprechen. Mindestens, wenn wir diese historisch-biographische Frage nicht eindeutig lösen könnten, da Pestalozzi hier, wie so oft, infolge seiner geringen und wenig konsequenten begrifflichen Durchführung seiner Ideen, auf solche präzis gestellte Fragen uns nicht so schnell und einfach Rede steht, ist Wiget (a. a. O. Bd. 23, S. 221) soweit recht zu geben, daß Pestalozzis Auffassung der Menschenerziehung, wie wir sie oben charakterisiert haben, eine Spezialisierung in besondre Standesschulen[1] keineswegs ausschließt, sondern eher fordert. Aber — ich wiederhole — innerhalb dieses Rahmens einer der bestimmten sozialen Lage entsprechenden Schule darf in den früheren Stadien die methodische Absicht nicht zu schnell die sozialen Bestimmtheiten in den Vordergrund rücken. Denn das ist ganz entschieden Pestalozzis Ansicht, daß das zu frühe Eintreten solcher partieller Tendenzen,[2] im Sinne der Absicht, der bewußten Leitung, der allgemeinmenschlichen Bildung schadet. „Wer von dieser Ordnung der Natur abgeht und Standes-, Berufs-, Herrschafts- und Dienstbarkeitsbildung unnatürlich vordrängt, der lenkt die Menschheit ab vom Genusse der natürlichen Segnungen auf klippenvolle Meere.“ (Abendstunde, 66.) In dieser Fassung dürfte der Widerspruch zwischen Niederer und Pestallozzi aufgehoben sein. (Wieget, daselbst, Bd. 23, S. 224f.)

Natürlich ist wiederum dies kein Gegenbeweis, daß Pestalozzi sich faktisch besonders der Armenerziehung des Landvolkes zugewandt hat. Das hat er, von seiner persönlichen Vorliebe für diese abgesehen, schon deshalb getan, weil in diesem sozialen Kreis solche partielle Tendenzen von vornherein am wenigsten vorhanden sind und am wenigsten störend wirken können, jedenfalls am leichtesten eliminiert werden können, und weil darum „hier das beste Feld für Experimentierung

[1] Daß diese natürlich noch gar nichts zu tun haben mit Fachschulen, ist wohl nicht erst zu betonen; es handelt sich immer nur um allgemeine Menschenschulen.

[2] Natürlich immer in dem oben in ausführlicher Begründung allein zugelassenen erzieherisch richtigen Sinne genommen: Bildung nicht für die bestimmte Lage, sondern Bildung der reinen Menschlichkeit an derselben!

in Sachen der allgemeinen Elementarbildung" dargeboten wird.[1] „Seht ihr's nicht, Menschen, fühlt ihr's nicht, Söhne der Erde, wie eure obern Stände in ihrer Bildung ihre innern Kräfte verlieren? Siehst du's nicht, Menschheit, wie ihre Abweichung von der weisen Ordnung der Natur leeren und öden Unsegen unter sie und von ihnen hinab ins Volk bringt? Fühlst du's nicht, Erde, wie die Menschengeschlechter von dem reinen Segen ihrer häuslichen Verhältnisse abweichen und allenthalben sich auf wilde, schimmernde Schaubühnen hindrängen, um ihr Wissen zu spiegeln und ihren Ehrgeiz zu kitzeln?" (Abendstunde, 71.) Dabei ist freilich, infolge der Nachwirkung des Rousseauschen idyllischen Naturidealismus, stillschweigend angenommen, daß die in der Landwirtschaft liegende Zivilisationsarbeit am ehesten einen allgemeinmenschlichen Charakter besitze und deshalb, wenn auch an sich selbst ein „natürlicher" Faktor, doch am ersten das Experimentierfeld der reinen Menschlichkeit abgebe. Mag hierüber auch Streit möglich sein, ein großes Stück Wahrheit wird man dieser Auffassung gewiß nicht abstreiten können.

Knüpfen wir gleich hier wieder eine Bemerkung über die Familie an. Sie ist eben das nächste und zugleich allgemein vorhandene und in ihrer Art eine gewisse Universalität besitzende Experimentierfeld der Menschlichkeit. Und wenn sich nun Pestalozzi in seinen Erwägungen auch hier wieder an die ländliche Familie hält, geschieht es aus oben schon genannten Gründen und dann auch deshalb wieder, weil er in der ländlichen Familie den einfachsten, am wenigsten gekünstelten Typus der Familie sieht. Auch hierin mag wieder ein großes Stück des Rousseauschen Optimismus stecken: ein guter Wahrheitskern ist auch hier nicht zu übersehen.

Anders liegt schon die Sache, sobald wir zu den höhern Stadien der Erziehung und insbesondere des Unterrichts übergehen. Freilich könnte man versucht sein zu fragen: warum soll hier die Sache anders werden? Pestalozzi will doch auf alle Erziehung die Wohnstubenluft übertragen wissen! Gewiß. Aber wenn auch die Betonung der Familienerziehung allgemeine Tendenz hat, so tritt doch in den weitren Stadien der Erziehung der Unterricht immer selbständiger neben die übrigen, die geistigen Kräfte vor allem intuitiv herausfordernden, Erziehungsmittel. Ja er wird in der Schule mehr und mehr das dominierende Erziehungsunternehmen. Und hier regiert deshalb am meisten die zweite menschliche Kraft: der „Geist"; ja der Unterricht ist seine eigentliche Sphäre. Aber auch die Kunstkraft kommt auch im sozial-

[1] Hunziker. Siehe Wiget, a. a. O. Bd. 23, S. 223. Vergleiche Natorp I, S. 316.

beruflichen Sinne mehr und mehr zur Geltung. Wir sind also schon auf dem Wege in die natürliche Mannigfaltigkeit und finden hier die Standes- und Berufserziehung (immer in dem oben entwickelten erzieherisch richtigen Sinne zu nehmen) auch als bewußten Faktor im Erziehungs- und Unterrichtsunternehmen berücksichtigt. Freilich darf die familiäre intuitive Herausforderung der Kräfte nicht ausgeschaltet werden: sie muß ja für die andren, neben dem Unterricht stehenden Erziehungsmittel weiter das Feld behaupten, ganz abgesehen davon, daß sie sich in andrer, interner Weise auch auf den Unterricht selbst erstreckt, wie wir nachher sehen werden. Aus diesen Gründen, von den vielen äußren mitwirkenden ganz abgesehen, erklärt es sich wohl zur Genüge, daß Pestalozzi in seinen praktisch-pädagogischen Plänen und Unternehmungen am meisten an das Institut, das Alumnat gedacht hat, welches ja auch äußerlich mit der Unterrichtsanstalt das Familienleben verbindet, soweit das auf diesem Wege möglich ist.

Jedenfalls ist es verständlich, daß er hier in der eigentlichen Schulerziehung allmählich mehr die Berücksichtigung der Standes- und Berufslage als berechtigt anerkennt, ja wünscht und fordert. So ist es zu verstehen, wenn er so scharf gegen die „träumenden Allgemeinheitsmenschen" kämpfte und die „Volkserziehung fest an die Details der Volksbedürfnisse anzuknüpfen" verlangte. In diesen Schulstadien des Zöglings nimmt das Ideal der reinen Menschlichkeit noch die genauere Form des Ideals der „reinen Menschenweisheit" an, das Wort Weisheit im griechischen Sinne genommen: im Sinne charaktervoller Ausprägung der Menschlichkeit im menschlichen Leben, und das heißt also unter anderem auch: innerhalb des bestimmten sozialen und individuellen Rahmens.

Es kann nun wohl nicht mehr übersehen werden, worauf Natorp (I, S. 94) noch ausdrücklich aufmerksam macht, daß die pädagogische Problemstellung Pestalozzis es mit nichts weniger zu tun hat, als mit einer „Abstufung" der Bildung und Erziehung nach Stand und Beruf, geschweige nach Rang und Vermögen. Es handelt sich immer und überall um gleich große Teilnahme an der Entfaltung des echten Menschenwesens, der reinen Menschlichkeit, also um immer dieselbe rein menschliche Bildung. Das übersieht man nur, wenn man eben mit den Worten Erziehung und Bildung ganz schiefe, von bestimmten einseitigen historischen Konstellationen hergenommene Begriffe verbindet, wie z. B. den der gelehrten Schulung, wenn man also über das Wesen der Bildung aus Pestalozzi noch nichts gelernt hat. Aber der Reichtum in den Manifestationen der Menschlichkeit darf nicht übersehen, aber auch nicht als Gegeninstanz erwähnt werden. Wie prinzipiell gezeigt ist,

muß der Übergang der Menschlichkeit in die konkrete Bestimmtheit des Lebens, also auch der sozialen Lage, des Berufs usw. immer statt finden, und darum kann nur von dieser Bestimmtheit aus erzieherisch gearbeitet werden. Das aber ist keine Verkürzung der Menschlichkeit, soll es wenigstens nicht sein. Gewiß ist seine pädagogische Problemstellung auf die Frage der größeren oder geringeren Fruchtbarkeit der bestimmten Lage für rein menschliche Bildung gestoßen, und er hat wohl erkannt, daß in dieser Hinsicht nicht alle positiven Verhältnisse gleich günstig daran sind. Aber einerseits deckt sich die Anordnung, die Pestalozzi mit den Gesellschafts- und Berufsverhältnissen in Hinsicht der erzieherischen Fruchtbarkeit vornehmen würde — ich sage würde, denn er hat es ja nicht getan, sondern nur gelegentliche Bemerkungen hierüber fallen lassen, vergleiche z. B. das Zitat oben S. 54 —, gewiß nicht mit der landläufigen. Sie berührt sich vielmehr mit der, die eigentlich die größten Reformatoren immer vertreten haben. Ich erinnere nur an Jesus, der auch gerade die Schwachen, Einfältigen, Armen dem Himmelreich am nächsten sein läßt. Und andrerseits ist Pestalozzis besondre pädagogische Wendung zu den niedersten arbeitenden Klassen, wie betont, so wenig ein Gegenargument gegen obige Behauptungen, daß sie vielmehr gerade unsre Thesen bestätigt: er will gerade den Beweis und vor allem den Beweis der Tat erbringen, daß in den niedrigsten und kümmerlichsten Lebens- und Berufslagen und gerade aus ihnen heraus und durch sie hindurch unverkürzte Menschlichkeit sich entfalten lassen kann und muß.

Aber freilich liegt wieder die durchaus berechtigte Kritik nahe: die Berücksichtigung des sozialen[1] Rahmens ist denn doch wohl nur ein Moment, ja ein verhältnismäßig nicht sehr bedeutendes Moment der Individualbestimmung des Menschen. Zur charaktervollen Ausprägung der reinen Menschlichkeit gehört denn doch vor allem eine Ausprägung innerhalb des großen geistesgeschichtlichen Rahmens der Menschheit und des betreffenden Volkes, innerhalb des betreffenden, in den geschichtlichen Zusammenhängen der Religion, der Wissenschaft, der Sitte und Sittlichkeit, der Literatur und Kunst zum Ausdruck kommenden geistigen Kulturgehaltes. Doch wir wollen uns hier nicht wiederholen. (Vergleiche oben S. 40 f.)

---

[1] Daß hier „sozial“ in dem gewöhnlichen, engeren Sinne, nicht in dem oben S. 42 f. erwogenen prinzipiell philosophischen Sinne gebraucht wird, ist wohl nicht besonders zu betonen.

III. Die Verwirklichung.

a) Allgemeines.

In der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" hat Pestalozzi selbst das Intuitive seiner ganzen Arbeit richtig gekennzeichnet, wenn er sagt: „Ich ging in den empirischen Nachforschungen über meinen Gegenstand von keinem positiven Lehrbegriff aus; ich kannte keinen und fragte mich ganz einfach: was würdest du tun", wenn du in die Lage kämst, ein einzelnes Kind zu erziehen. (Wie Gertrud usw. XII, 3.) Daß der Nachteil solch intuitiver, begrifflich nur sehr wenig und sehr aphoristisch entwickelter Denkart besonders seiner Methode der Erziehung, zumal der Methode, soweit sie in seinen Schriften niedergelegt ist, nachteilig sein mußte, ist klar. Deshalb würden wir hier, wenn wir darauf ausgingen, der Inkonsequenzen und Widersprüche viele finden. Die Einseitigkeiten und Fehler entstehen besonders dadurch, daß seine tiefen, intuitiv gefaßten Konzeptionen infolge seiner mangelhaften intellektuellen Schulung erstmalig keine adäquate begriffliche Fixierung gefunden haben,[1] daß aber diese begriffliche Weisheit, wenn einmal festgelegt, ihn dann gefangen nimmt, so daß er ihren Konsequenzen wie einem Verhängnis unterliegt. Denn im Verfolgen dieser Konsequenzen seiner begrifflichen Errungenschaften gehorcht er gelegentlich zu seinem Nachteil mit staunenswerter Schärfe der logischen Notwendigkeit. Das eben ist der Fluch des ersten Vergehens, daß es gerade bei nachheriger logischer Redlichkeit immer neue Fehler fortzeugen muß. Besser ist dann immer noch für den Genius, sich gleich gar nicht mit intellektualistischen Notwendigkeiten einzulassen, wenn er's nicht fertig bringt, in Konsequenz zum erstmaligen begrifflichen

[1] Denn Pestalozzi „ist von einer Fülle und einem Reichtum des innern Lebens, dem kein Wort und Ausdruck genug tut, und den keine begriffliche Formulierung auszuschöpfen imstande ist. Pestalozzi hat die Fehler seiner Tugenden. Das ist der Grund, warum er so selten zu einer festen wissenschaftlichen Terminologie gelangt". (Uphues in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. Artikel: Pestalozzis Psychologie und Ethik.) Deshalb ist uns natürlich auch der ganze Reichtum Pestalozzis überhaupt verschlossen. Wiget hat recht: die schwankende Terminologie, die „das wirklich Geschaute öfters auf dem Wege zur abstrakten Formel sich verflüchtigen oder mit fremdartigen Begriffen vermengen" ließ, „nötigt zu der Annahme, daß das durch Pestalozzis Schriften auf uns gelangte Erbe wohl kaum den ganzen Reichtum in sich birgt, der in intuitiver Unmittelbarkeit in seiner Seele lebte". (A. a. O., Bd. 24, S. 43.) Aber das hindert natürlich nicht, seinen Ideen einheitlich auf die Spur zu kommen.

Manko dauernd unlogisch zu verfahren. Immerhin hat er auch dies reichlich getan. Wir wollen aber auch hier, wie bisher, mehr das Große und Tiefe herausholen, soweit es uns in anerkennendem oder problematischem Sinne für das Ganze seines Erziehungsproblems wichtig ist. An Großem und Tiefem fehlt es wahrlich auch hier nicht.

Die Gemüts- und Geisteskräfte müssen naturgemäß entwickelt werden. Das heißt: nach den ihnen innewohnenden Gesetzen. Der Weg kann demnach nicht ein spezifisch psychologischer sein, welcher nur und wesentlich auf die natürlich-sinnliche Anknüpfung, auf das psychologische Vehikel des Geistigen achtet. Vielmehr muß das sachlich Primäre, Ursprüngliche, Grundlegende auch das zeitlich Erste sein, wenigstens solange wir uns in der naiven Unmittelbarkeit des Kindes bewegen, und seine sachlichen, innern Zusammenhänge müssen selbst das Leitmotiv der Methode sein.[1]

Eine andre, wenn auch speziellere Definition des Erziehungsweges ist nicht weniger lehrreich, ja sie bringt uns im besonderen weiter. Pestalozzi definiert insbesondere den Weg „alles Unterrichts" so: er muß „den ewigen Gesetzen unterworfen werden, nach welchen der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt". (Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzis. W. VIII, S. 428.) Betrifft diese Definition auch zunächst im besonderen die unterrichtende Erziehung (wobei freilich andrerseits auch nicht vergessen werden darf, daß der Unterricht bei Pestalozzi sich nicht so streng, wie etwa bei Herbart, von der unmittelbaren, unmethodischen unterrichtenden resp. genauer dem Unterricht ähnlichen und ihm sich nähernden Belehrung in der Familie scheidet), so ist sie doch indirekt auch für den Erziehungsweg überhaupt von Bedeutung, wenn man nur das in Abzug bringt, was auf Rechnung eben der besonderen Wendung zum Unterricht zu setzen ist. — Der erste Ausgang des ganzen, freilich zunächst noch nicht der bewußten Erziehungstätigkeit unterworfenen Bildungsweges besteht nach Pestalozzi mit Recht noch genauer in dunklen Anschauungen. Die Anschauungen sind zunächst verworren und dunkel und werden selbst erst auf dem schon eingeschlagenen Wege zum Begriff hell und klar. Auf diesen besondren Punkt brauchen wir aber, wie ersichtlich, hier keinen besondren Nachdruck zu legen. — Der Weg geht allgemein von Anschauungen, ja von sinnlichen Anschauungen zum deutlichen Begriff; und es fragt sich nur, was diese Anschauungen, und was das

[1] Vergleiche Natorp I, S. 273, 292 u. ö. Das ist ganz richtig!

Sinnliche an ihnen bedeuten. Denn das ist nichts weniger als von vornherein selbstverständlich, sondern nur aus dem Zusammenhang des ganzen Pestalozzischen Denkens richtig zu erkennen.

Ist hier nicht doch vielleicht jene von Herbart so energisch vertretene, psychologische Methode gefordert? und hat nicht Pestalozzi selbst oft den Ausdruck psychologisch für seine Methode gebraucht? Wie oft hat er betont, die Erziehungsmittel oder die Kräfte müssen in psychologisch geordnete Reihenfolge gebracht werden. Das ist schon richtig, darf uns aber zu keinen Mißverständnissen verleiten. Es wäre aber ein arges Mißverständnis, diese von Pestalozzi verlangte psychologische Methode mit der Herbartischen zusammenzuwerfen. Denn unter psychologischer Folge versteht Pestalozzi den geistig-sachlichen Zusammenhang. Die zweite Definition des Erziehungsweges (er fasse diejenigen Gesetze zusammen, nach denen sich der menschliche Geist von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt) deckt sich also für seine Fassung mit der ersten Definition der Erziehungsmittel (es handle sich um die den Geisteskräften innewohnenden Gesetze). Von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen! An den Anschauungen hängt's also. Mit der Anschauung wollen ja alle anfangen. Herbart versteht darunter deutliche sinnliche Einzeleindrücke. Und Pestalozzi? Wir müssen auf Pestalozzis Fassung der Anschauung, von der aus sich der menschliche Geist entfaltet und entfalten soll, unsre Aufmerksamkeit lenken. Das ist gerade jetzt zum rechten Verständnis seiner Erziehungsmethode im Gegensatz zur Herbartischen nötig. Hier haben wir es schon nicht mit einem präzis entwickelten Begriff der Anschauung zu tun, sofern ihm die Sache nicht in genügender begrifflicher Schärfe vor Augen stand. Trotzdem ist seine Fassung und wirkliche Verwertung der Anschauung gar nicht zu verfehlen.

Die Anschauung ist selbst etwas Geistig-Intuitives; und der Weg der Erziehung ist so vorgezeichnet, daß dieses geistig Unmittelbare von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit, von der Bestimmtheit zur Klarheit usf. bis zur begrifflichen Ausprägung vorwärts schreitet. „Also geht unsre Erkenntnis von Verwirrung zur Bestimmtheit, von Bestimmtheit zur Klarheit und von Klarheit zur Deutlichkeit hinüber.“ (Wie Gertrud usw. VI, 5.) Für diesen Weg nützt allerdings das Sinnliche viel, wie die auf den zitierten Satz folgenden Paragraphen betonen. Denn es gibt das Sinnliche gewissermaßen den stofflichen Gegenwurf ab, an dem sich der Geist bearbeitend abmüht. Aber das Arbeiten des Geistes an der Natur draußen und später an der Natur im Innern ist dasjenige, worum sich's eigentlich handelt. Ja,

das Sinnliche kommt selbst in diesem sekundären Sinne nur insofern in Betracht, als in ihm ein geistiger Niederschlag stattgefunden hat, sofern es also eine Manifestation einer geistigen Einheit darstellt. Abgesehen davon ist es ein überhaupt, insbesondere aber pädagogisch ganz wertloses, chaotisches Etwas, gleich dem Nichts, gleich der Nacht, wo alle Kühe schwarz sind. Das meinten wir ja, wenn wir oben sagten, der Weg ginge nicht eigentlich vom sinnlich Einzelnen zum geistigen Ganzen. Denn ein solcher Fortschritt wäre ja gar nicht möglich, man käme auf diese Weise gar nicht zu einem geistigen Ganzen, vorausgesetzt, daß man dieses nicht zu einer schattenhaften logischen Allgemeinheit verflüchtigen will. Es ist letztlich dieselbe Wahrheit hier ausgesprochen, die Kant prinzipiell nachgewiesen hat: unsre Erkenntnis entspringt nicht aus der Erfahrung, wenn sie auch erst mit derselben anhebt. Wenn er beispielsweise die Apriorität des Raumes damit begründet, daß er zeigt: „der Raum ist kein empirischer Begriff, der von äußeren Erfahrungen abgezogen worden", denn damit es solche äußren Erfahrungen gibt, „dazu muß die Vorstellung des Raumes schon zum Grunde liegen", so will Kant nicht behauptet haben, daß man nicht de facto den Raum gewissermaßen aus den räumlichen Erfahrungen abstrahieren könne. Im Gegenteil, er will diese Möglichkeit gerade tiefer blickend erklären: die Erklärung liegt darin, daß der Raum als ein geistiges Gesetz des Subjekts äußre Erfahrungen überhaupt erst möglich macht, erst konstituiert. Und sofern der Geist das tut resp. getan hat, ist sein Gesetz in aller äußren Erfahrung und damit auch in jedem einzelnen Gegenstand derselben gegenwärtig und kann daselbst in charakteristischer Gestalt vorgefunden werden. Man muß ja doch den Geist da aufsuchen, wo er zu finden ist; zu finden aber ist er da, wo er sich charakteristisch produziert und manifestiert hat. Dasselbe gilt für unsre Anschauung im weitesten Sinne als eine geistige Tat.

Ich spreche absichtlich von der Anschauung im weitesten Sinne, denn Pestalozzis tiefere, will sagen: philosophische Erfassung der Anschauung zeigt sich in der Tat auch darin, daß der Begriff der Anschauung auch dem Umfang nach viel weiter als gewöhnlich reicht: es gibt auch, ja ganz besonders religiöse und sittliche Anschauung. Letztere beiden sind ihm sogar die besten und reinsten Beispiele der Anschauung. Und das erste natürlich-stoffliche Material, in dem sie sich niederschlägt, ist das natürliche Familienverhältnis, besonders das von Mutter und Kind.[1] Anschauung besagt also, daß wir uns

[1] Pestalozzi meint also nicht die „intellektuelle Anschauung" im strengen Sinne des Kantischen Begriffs, wonach ja gar keine sinnliche Veranlassung und kein empirisches

beim Ursprünglichsten und Nähesten, das es für uns gibt, befinden: beim Geiste[1] in seiner reinsten Form. Die reinste Form des Geistes aber, sein eigentliches Wesen ist seine Tat, seine Tathandlung. Sein Wesen besteht — innerhalb des menschlichen Kreises — nicht in quietistisch-träumerischem Hin- und Herwogen auf dem Meer der Zuständlichkeit, sondern in der Tat; und das heißt innerhalb des menschlichen Kreises: in der an den Widerständen der „Natur“ erprobten, siegenden Tat.

Kurz: Anschauung ist für Pestalozzi tätige, tathandelnde Ursprünglichkeit des Geistes. Darum haben wir die reinste Anschauung in dem unvermittelten, unreflektierten Erlebnis der sittlich-religiösen Güter des Glaubens und der Liebe, wie sie „sich schon in ihrem ersten Entkeimen im reinen Verhältnisse zwischen Mutter und Kind aussprechen“. (Lenzburger Rede.) Diese geistigen Güter werden dem Kinde zuteil durch eigenste, unvermittelte persönliche Tat des geistigen Innern. Unvermittelte Tat, — nein: vermittelt ist sie schon, aber durch dasjenige lebendige Leben, das sich nicht mehr, jedenfalls am allerwenigsten von allen Lebensphären wissenschaftlich fassen und lenken läßt. Es gibt Lebenssphären, welche — vorausgesetzt, daß in ihnen

Material nötig wäre. (Wiget, a. a. O., Bd. 24, S. 50.) Dieser Punkt ist bei Wiget selbst unklar. Er leugnet schließlich überhaupt einen idealistischen Begriff der Anschauung bei Pestalozzi — im Gegensatz zu Niederer. Aber jene geistige, transzendentale Seite der Anschauung ist der springende Punkt am Anschauungsbegriff auch bei Pestalozzi wie bei Kant und Fichte; nur wird bei Pestalozzi wie bei Kant nicht geleugnet, daß dieser geistige Faktor nicht absolut frei sich ergeht, nicht frei schwebend, frei konstruierend tätig ist, daß vielmehr das Geistige das Natürliche als Material — nicht eigentlich als Stoff im Gegensatz zur Form in Kantischer Scheidung, denn das Geistige umfaßt eine formale wie inhaltliche Seite gleicherweise —, sagen wir: als Gegenwurf braucht, an dem es sich bearbeitend entfaltet. Die Erörterungen Wigets hierüber (S. 49—54) scheinen uns der schwächste Punkt seiner ganzen, sonst ausgezeichneten Untersuchung. Denn hier wird der Pestalozzische Standpunkt auch ungefähr mit dem Herbartischen identifiziert. Z. B. S. 52: „„Während Pestalozzi darunter [unter dem nach Wigets Behauptung von Niederer hereingemengten Fichteschen Begriff der Selbsttätigkeit] die freie Betätigung des empirischen Willens bei der Bearbeitung und Erweiterung des Vorstellungsschatzes versteht, setzt sie Niederer in den vom Wollen gänzlich verschiedenen transzendentalen Begriff der Erzeugung elementarer Bewußtseinszustände durch das Ich, und auf diesen ethisch ganz gleichgültigen Begriff gründet er das Wesen der Sittlichkeit: „Die Anschauungen und Gefühle selber, welche die äußren Eindrücke veranlassen, gehören der innern Kraft des Kindes an. Sie sind als ihre Erzeugnisse schon ursprünglich menschlich, geistig und — sittlich.“ (13; vergl. L. R. 127.)““ Dieser Satz, der in der Interpretation den von Herbart eingestellten Blick zeigt, ist letztlich ganz falsch.

[1] Im weitesten Sinne verstanden! Wir gebrauchen das Wort Geist, Geistiges, Geistesleben unsrer früheren Begründung gemäß in einem umfassenden Sinne, so daß die Pestalozzische „Geisteskraft“ nur ein Gebiet, eine Sphäre des Geistes darstellt.

des Lebens Quelle rein und ungehindert fließt — zu ihrer vollen reinen Tatwirkung kommen müssen, die dagegen durch wissenschaftliche Bearbeitung und entsprechende bewußte Leitung nur eingeengt und verkümmert werden. Die hervorragendste Stelle unter ihnen nimmt die Familie ein. — Anschauung —: dies besagt also die reinste Autonomie, die volle geistige Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der betreffenden Funktion. — Die in der sittlich-religiösen Sphäre des Geistes vorliegenden Anschauungen nennt Pestalozzi meistens Gefühle.

Gerade in dieser Fassung der Anschauung zeigt sich, daß er unter Gemüt nicht eigentlich Wille und Gefühl (beide im psychologischen Sinne genommen) im Gegensatz zu andren Seelenvermögen, sondern das unmittelbar Geistige, Intuitive (wir sagten jetzt eben mit Pestalozzi: das Anschauliche) im Gegensatz zum Sekundären, der Peripherie meint. Genial und wissenschaftlich, intuitiv und diskursiv, geistige Tat und begriffliche Arbeit stehen sich gegenüber. Das ist aber etwas ganz andres als die Herbartische psychologische Betrachtung: dort geht, wie mehrfach betont, der Weg vom Ganzen als einem Geistigen, hier vom sinnlich Einzelnen zum Einzelnen und auf diesem summierenden Umweg zum Ganzen; und dieses kann dann konsequenterweise nur eine ökonomische Aufstapelung sein. Dort ist das Unmittelbare das Geistige, hier bei Herbart ist es das Sinnliche; dort herrscht philosophische, hier wissenschaftliche Betrachtung. In der „Abendstunde eines Einsiedlers" hat er dies in seiner ganzen Tiefe erfaßt und in lapidaren Formeln zum Ausdruck gebracht. Er redet da wiederholt von dem Nähesten des Menschen: dies ist das Geistige, insbesondere Sittlich-Religiöse. „Gott ist die näheste Beziehung der Menschheit." Dieser „Glaube an Gott ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit", er ist die tiefste Wurzel, der tragende allgegenwärtige Grund. „Kindersinn ist nicht Resultat und späte Folge einer vollendeten Erziehung, sie müssen frühe und erste Grundlagen der Menschenbildung sein." (Abendstunde, 73, 82, 83.) Wenn Pestalozzi in der „Abendstunde" scheinbar widersprechend sagt: „Glaube an meinen Vater, der Gottes Kind ist, ist Bildung meines Glaubens an Gott. Mein Glaube an Gott ist Sicherstellung meines Glaubens an meinen Vater und an jede Pflicht meines Hauses" (Abendstunde, 107 bis 108),[1] so ist das genau in demselben Sinne zu verstehen wie das oben, S. 36, entwickelte Verhältnis von Gemeinkraft und Gleichgewicht der

[1] Vergleiche noch das bei Natorp I, S. 341 zitierte Wort aus den „Ansichten und Erfahrungen": „Die Wahrheit der Liebe und Kraft, die in ihnen [den Eltern] liegt, führt sie zum Glauben an Gott, und der Glaube an Gott macht hinwieder die Liebe und die Kraft, die sie zu diesem Glauben hinführte, reiner und stärker." (VIII, 6; W. IX, S. 262.)

Kräfte in den scheinbar widersprechenden Behauptungen, die Gemeinkraft gehe aus der Harmonie der Kräfte, die Harmonie der Kräfte gehe aus der Gemeinkraft hervor. Wiederholen will ich mich hier nicht.

Unter Gemüt versteht also Pestalozzi vor allem geistige Unmittelbarkeit, und in ihr findet er die tiefste Wurzel und den umfassenden Grund der reinen Menschlichkeit, das Näheste und Erste für den Menschen. Im Einzelnen aber ist und muß schon das Ganze gegenwärtig tätig sein, sonst springt das Ganze, der Geist nie aus dem Einzelnen heraus, was bei Herbarts Ausgang geschehen müßte. So ist nach Pestalozzi Liebe zum Kleinen, Einzelnen ohne die zum Ewigen nicht möglich. Und so liegt schon in der Kindes- und Mutterliebe die Gottesliebe: die Funktionen, die zwischen Kind und Mutter intuitiv sich entwickeln und in den persönlichen Beziehungen der Liebe, des Dankes und Vertrauens liegen, sind selbst schon die ersten, elementaren religiösen Funktionen. Hier haben wir die erste Religion, die nicht bloß, wie bei Rousseau, kühle Spekulation und individualistische Empfindung, sondern persönliche Wahrheit ist; und die Nächstenliebe, Liebe zur Gemeinschaft, die Liebe zum Staat, die Liebe zur Menschheit sind weitere Ausläufer derselben, sind von ihr getragen und durchdrungen, können ohne sie gar nicht leben.[1] So liegen schließlich alle höheren Tugenden und Güter schon in dem engen, in Liebe und Vertrauen sich äußernden intuitiven Verhältnis von Kind und Mutter und von Mutter und Kind, und darum ist und bleibt die Familie der zentrale Pol aller reinen Menschenbildung und Menschenweisheit. Deshalb ist auch vom pädagogischen Standpunkt „der verlorene Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt“, „und die Wiederherstellung dieses verlorenen Kindersinnes ist Erlösung der verlorenen Gotteskinder auf Erden.“ (Abendstunde, 188.)[2]

[1] Die Interpretation, die Wiget (a. a. O., Bd. 23, S. 277) von diesen Thesen Pestalozzis gibt, ist vom wissenschaftlichen Standpunkt wieder begreiflich, trifft aber die Tiefe der Pestalozzischen Gedanken keineswegs. Aber auch Natorp fordert in einer andern Hinsicht an diesem Punkt unsre Kritik heraus. Seiner Ansicht über diese Probleme, insbesondre über die Frage nach der Bedeutung und Stellung der Religion im Ganzen seiner Lebens- und Erziehungsideen (vergleiche besonders seine Schrift „Pestalozzis Leben und Wirken“ in Greßlers Klassikern der Pädagogik, XXIII. Bd., 1905, S. 102) können wir gar nicht beistimmen. Gewiß hat Pestalozzis Religion nichts mit dem gewöhnlichen Dogmatismus zu tun. Im Gegenteil, gerade Pestalozzi ist einer der bedeutendsten Vertreter der erstmalig bei Schleiermacher in philosophischer Klarheit auftretenden Einsicht, daß Religion in nichts weniger als in Theologie aufgeht. Andrerseits ist aber Pestalozzis Religion kein reiner „Moralismus“ im Sinne Kants. Vielmehr kommt das spezifisch Religiöse zu seinem spezifischen Recht.

[2] Vergleiche hierzu und zum Folgenden die guten Bemerkungen Wigets, daselbst Bd. 23, S. 279 ff.

Dieses Prinzip der geistigen Nähe, wie wir uns kurz ausdrücken wollen, scheidet die Pestalozzische Betrachtung der Erziehung scharf von der Herbartischen und gibt darum vielen zunächst mit Herbart ziemlich leidlich in Übereinstimmung zu bringenden pädagogischen Thesen einen charakteristischen, spezifisch philosophischen Sinn. Wenn Pestalozzi einen — ganz allgemein gesprochen — psychologisch motivierten Unterricht haben will, so denkt er bei fast allen hier entstehenden Problemen entschieden an diese geistige Nähe. Das zeigt seine ablehnende Stellung zum Geschichtsstoff, seine Bevorzugung der neueren vor den alten Sprachen und so manches andere. Aber freilich liegt auch hier wieder eine der Pestalozzischen Unklarheiten, die fast immer dadurch bedingt sind, daß er seinen eignen tiefsten Motiven zu keiner genügenden begrifflich-bewußten Ausprägung verhilft und ihnen dann auch nicht immer in der Praxis die Distanz von ähnlichen, aber im Grunde ganz andersartigen Lebensfaktoren wahrt. Mit der geistigen Nähe und ihrer richtigen und bedeutenden Verwertung kreuzt sich nämlich in eigentümlicher Weise, ja kommt mit ihr oft in einen gewissen Widerspruch, ein ganz andrer Gedankengang: eine Anordnung nach der empirisch-realistischen Perspektivenoptik unsres Lebens. Dieser Gedankengang achtet auf die sinnliche Nähe. Er macht die sinnliche Nähe und Ferne zum Maßstab des methodischen Fortschritts in der Erziehung und im Unterricht. Nun können gewiß beide Momente (die geistige und die sinnliche Nähe) öfter gerade einfach zusammenkommen, sofern sich ja der Geist, und natürlich zunächst eben die geistige Unmittelbarkeit, zuerst gerade auch in den physisch nächsten Verhältnissen niederschlagen wird, so daß wir da, wo der Weg richtig nach den Verhältnissen geistiger Nähe und Ferne gelegt ist, auch natürlich betrachtet einen Gang vor uns haben, der vom Näheren anfängt und zum Ferneren geht. Das ist ja schließlich schon zugegeben in der Berücksichtigung der Individuallage des Zöglings, welche das erste Experimentierfeld des Geistes sei. Aber ein einfacher Parallelismus besteht ganz gewiß nicht. Zunächst darf schon nicht übersehen werden, daß den ersten Anknüpfungspunkt für das Geistige im Natürlichen nicht das Äußere, Körperliche, Quantitative, sondern das Innere, Psychische, Qualitative darstellt, und daß schon deshalb nicht einmal die physische Nähe und Ferne sich einfach deckt mit dem optisch-räumlich Näheren und Ferneren. Man denke beispielsweise nur an das unten S. 75ff. u. 78f. Entwickelte. Das spezifisch Quantitativ-Körperliche im Gegensatz zu den psychischen Qualitäten ist sogar schon im „Natürlichen“ das Allerspäteste und Fernste, und innerhalb seiner ist wiederum ganz gewiß nicht das dem eignen Körper Näheste (und

das heißt auch: der eigne Körper selbst) das Erste in der Entwicklung und Erziehung des Kindes. Das zu glauben, ist ein großer Irrtum Pestalozzis gewesen. Noch weniger und seltener besteht natürlich ein einfacher Parallelismus zwischen den geistigen Nähe- und Fernverhältnissen und der physischen Nähe und Ferne im engen Sinne des Körperlichen. Wo also ein Entweder — Oder auftritt, muß unbedingt die geistige Nähe entscheiden. — Hier hat nun Pestalozzi gewiß oft in unklarer Weise die natürliche, oft sogar physische Nähe einfließen lassen und damit entgegen seinen tiefsten Intensionen große Fehler begangen.

Über den Weg im allgemeinen liegen uns noch mehrere Erwägungen ob, die zugleich ein gewisses kritisches Resultat aus den bisherigen Einsichten bedeuten. Genau genommen ist also der Weg, dem die Erziehung folgen soll und muß, dieser: von dem — allerdings noch unklaren, unbestimmten, ja verschwommenen — umfassenden geistigen Ganzen geht die Bewegung aus und geht schnell zum Einzelnen hinüber, und von da findet nun ein dauerndes Herüber und Wiederzurück statt in immer größeren, umfassenderen Dimensionen, wodurch der Geist immer mehr Präzision, Festigkeit, Charakter in sich entwickelt. Von außen betrachtet ist nun freilich vom Erzieher nur das sinnlich Einzelne direkt zu fassen. Aber diese Außenbetrachtung kann und darf eben nicht das entscheidende Wort führen. Denn der Weg geht deshalb doch nichtsdestoweniger nicht von den natürlichen Einzelheiten aus, sondern vom ganzen Geistigen — zum Geistigen. Dieses ist das Allernächste, muß aber gewissermaßen ewig in die Natur hinaus, um sich selbst besser zu finden und zu vollenden. Wenn also gefordert wird, in Erziehung und Unterricht vom Nächsten auszugehen, und dies mit Rücksicht auf die früher entwickelte individuelle Bestimmtheit der Menschlichkeit so interpretiert wird: von dem individuellen Erfahrungskreis des Kindes, so ist das zu allgemein ausgedrückt, um nicht die verschiedensten Deutungen zuzulassen. Vor allem könnte, wie gesehen, diese Forderung und die in ihr liegende These lediglich psychologisch-wissenschaftlich, nicht prinzipiell philosophisch verstanden werden. Pestalozzi ist aber eben philosophischer und am wenigsten wissenschaftlicher Pädagog. Die nähesten Beziehungen, von denen die Erziehung ausgehen soll und muß, dürfen hier nicht mit den empirisch-sinnlichen Einzeldaten verwechselt werden.

Mit der Pestalozzischen Ansicht verträgt sich also vollkommen die Forderung, besonders in dem auf die Begriffsbildung abzielenden Unterricht von einzelnen Anschauungen auszugehen. Dieses tut er, „indem er uns die ineinanderfließenden, verwirrten Anschauungen

einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unsres übrigen Wissens in Verbindung bringt." (Wie Gertrud usw. VI, 5.) Diese einzelnen Anschauungen sind aber eben selbst charakteristische Niederschläge und somit ganz charakteristische Zeichen geistiger Einheit. Sie liegt in ursprünglicher Reinheit in den einzelnen Anschauungen schon vor. Mögen darum auch den Worten nach beide, Herbart und Pestalozzi, denselben Ausgang verlangen: deutliche Einzelanschauungen, so ist das doch unter den veränderten Grundkonzeptionen beider Denker etwas Grundverschiedenes. Herbart sieht diesen Ausgang nur positiv-wissenschaftlich, Pestalozzi philosophisch an. Um so viel tiefer aber die philosophische Betrachtung reicht, worüber uns doch vor allem Kant in seiner Erkenntnistheorie, ja in seiner ganzen Philosophie die Augen geöffnet hat, um so entschiedener verdient für das Ganze des Erziehungsproblems Pestalozzi die Anerkennung vor Herbart. Im Einzelnen (der sinnlichen Wahrnehmung) ist immer schon das Ganze, Geistige tätig; aber es muß hier zunächst tätig sein, um zu charakteristischer Entfaltung zu gelangen.

Auch aus diesen Zusammenhängen sieht man wiederum, daß sich „Gemüt" und „Geist", dieses im Pestalozzischen Sinne genommen, eigentlich nicht gegenüberstehen wie sittlich-religiöses Geistesleben und die anderen geistigen Gebiete, sondern wie anschauliche Unmittelbarkeit des Geistes und Begriff, wie Intuition und Reflexion. Und nur deshalb setzt Pestalozzi für die erste Seite dieses Gegensatzes das Sittlich-Religiöse, weil ihm dieses das höchste und zentralste Beispiel des Geistigen überhaupt und damit natürlich auch der geistigen Unmittelbarkeit zu sein, im Sittlich-Religiösen die geistige Unmittelbarkeit am ehesten zur Geltung zu kommen scheint. Faktisch aber kann das sittlich-religiöse Geistesleben ebenfalls in das Intellektualistisch-Begriffliche übergehen; und umgekehrt haben die anderen Geistesgebiete auch eine Seite der persönlichen Unmittelbarkeit.

Zur kritischen Beleuchtung des Weges der Erziehung müssen wir noch eine weitere Frage entscheiden. Pestalozzi sagt auch öfter; die Erziehung müsse den Gesetzen der menschlichen Geistesentwicklung folgen. Knüpfen wir an diese Definition an, um zu zeigen, wie wenig dieser sich wesentlich nur in Intuitionen bewegende Denker alle die hier entstehenden Probleme klar gesehen und mit Bewußtsein verfolgt hat. Er redet von „Gesetzen der menschlichen Geistesent-

wicklung". An welchen der **drei** Wege denkt er da nun eigentlich? An den individual-psychogenetischen, oder an den kulturgeschichtlichen oder endlich an den pragmatischen, geistig-sachlichen, wir können ihn den systematischen nennen? An den ersten denkt er gewiß am allerwenigsten. Das haben wir doch wohl erwiesen. Wie aber steht es mit den beiden anderen? Gewiß verfolgt er da mehr den dritten; das folgt ebenfalls schon aus unsern bisherigen Einsichten. Aber hier mischt sich der zweite leicht herein durch Vermittlung des schnell dazwischenspringenden Gedankens, daß die Geistesentwicklung des einzelnen den großen historischen Gang der Geistesentfaltung der Menschheit in verkürzter Form wiederhole.[1] Und so kann letzterer als wichtiges Hilfsmittel verwertet werden. Schon durch diesen Parallelismus oder, sagen wir milder, durch diese Analogie der Geistesentfaltung des Einzelnen mit der großen historischen ist ersichtlich, daß er in Hinsicht der Geistesentwicklung des Einzelnen am wenigsten an den individual-**psychologischen**, vielmehr wesentlich an den immanent-sachlichen, systematischen Gang denkt. Freilich übersieht er dabei so gut wie ganz, daß sich im großen historischen Gang der Menschheit nicht weniger als drei Faktoren kreuzen: der individuelle, der kulturgeschichtliche und der pragmatisch-logisch-sachliche, und daß schon deshalb nicht ein so einfacher Parallelismus zwischen dem einzelnen und der großen Geschichte stattfinden kann, sofern doch ganz offenbar in der Individualentwicklung sich die drei Momente nicht in derselben Kreuzung wiederholen. Aber es ist doch den Pestalozzischen Konzeptionen soviel zuzugeben, daß am ehesten und entschiedensten im Punkte des Sachlichen, Immanent-Logischen eine bedeutende Parallelität besteht, sofern ja die Geschichte selber, wenigstens in ihrem tiefsten Bestande, das aber heißt: als kritische Disziplin, als Geschichte von philosophischem Wert, gerade in **dieser** Parallelität ihren Existenzgrund findet. Darum ist es allerdings nicht leicht, diese beiden Wege klar auseinander zu halten. Dafür ist ja auch Hegel ein klassisches Beispiel. Beide Wege hängen in der Tat tief innerlich zusammen. Immerhin hat Pestalozzi den zweiten Weg: den großen geistesgeschichtlichen Gang der Menschheit, besonders was die kulturgeschichtliche Seite anlangt, am wenigsten erwogen und verwertet. Seine Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" ist kein Gegenargument, sondern geradezu eine Illustration unsrer These. Denn diese Schrift zeigt gerade, daß

[1] Niederer hat allerdings hier wieder begrifflich schärfer gesehen und beide Wege geschieden. Vergleiche Wiget, a. a. O., Bd. 23, S. 261. Auch die zugleich unter Niederers Initiative geschaffene Lenzburger Rede gehört hierher.

es, ähnlich wie bei Hegel, vor allem auf gewisse markante pragmatisch-sachliche Beziehungen abgesehen ist. Nähmen wir den kulturhistorischen Gesichtspunkt zum pädagogischen Leitmotiv, so wäre ja das Elementare identisch mit dem kulturhistorisch Ersten, im Theoretischen also mit den historischen Anfängen der betreffenden Wissenschaften. Wir haben schon früher gesehen, daß dies nicht seine eigentliche Meinung ist. Vielmehr meint er das Immanent-Sachliche, die Prinzipien des Erziehungsinhalts. Noch am meisten ist der zweite Weg bei der Sprache und sprachlichen Bildung verfolgt und verwertet worden.[1] Da er aber, wie wir alsbald sehen werden, die Sprache — übrigens im Widerspruch zu seinem tieferen Motiv ihrer Berücksichtigung — lediglich als einfachen, anderen Unterrichtsgebieten koordinierten Unterrichtstoff vorführt, statt auf ihren geistigen Inhalt den Schwerpunkt zu legen, kommt der zweite Weg doch auch hier bei der Sprache nicht in erzieherisch erfolgreicher Weise zur Geltung.

Schon hier eine Bemerkung über den individuellen Gesichtspunkt. Er rückt am meisten da in den Vordergrund, wo die Analogie mit der Natur hervorgehoben wird, wo eine naturgemäße Entfaltung der Kräfte verlangt und diese „Natur", in Anführungsstrichen, mit dem pflanzlichen Organismus interpretiert wird. Diese organische Interpretation hat — von dem einen Moment der innern Einheit abgesehen — außerordentlich viel Problematisches und verschiebt, ja verdirbt seine tieferen, von uns bisher herausgehobenen Motive, die sich zweifellos um die geistige Sachlichkeit gruppieren. So verstehen wir den aus der „Natur" genommenen Begriff der Stetigkeit und Lückenlosigkeit, den Gedanken der unmerklichen Zusätze und Übergänge und manches andere: innerhalb der „Natur" — diese nicht als gegebene Tatsache genommen, denn so etwas gibt es gar nicht, sondern als eine wissenschaftliche, mit dem Begriff des bloß Quantitativen, insbesondere der Stetigkeit arbeitende Aufgabe angesehen — hat das sein Recht; ganz anders aber steht es mit den von Pestalozzi verfolgten Entwicklungszusammenhängen im Geistigen. Pestalozzi übersieht das nur, weil er die Gesetze der Natur- und der Geistesentwicklung ohne prinzipielle Untersuchung als gleich und parallel laufend behandelt (z. B. in Wie Gertrud usw. IV, 10. 14!). Das ist aber eben gänzlich falsch! — Deshalb ist schon das Programm der Schrift „Meine Nachforschungen": Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts insofern schief und unklar, als er beim Menschengeschlecht

[1] Am meisten auch hier wieder von seinen Schülern, besonders von Niederer, durchdacht und in eigentümliche Konsequenzen verfolgt, auf die wir aber hier nicht einzugehen haben.

an das spezifisch Menschliche, d. h. den Geist denkt. Immerhin hat ihn sein guter Genius stets vor einseitiger Ausnutzung solcher Irrtümer bewahrt. Denn auch da, wo der subjektiv-psychologische Weg im Kleinen oder im Großen ziemlich verfolgt wird, betont er doch oft scharf die immanenten, sachlich-logischen Zusammenhänge des betreffenden Erziehungsinhalts (Schwanengesang, 92), so daß seine Hauptabsicht gar nicht zu verfehlen ist. Darum muß man nach Pestalozzi den Erziehungsinhalt selbst gründlich kennen, um ihn lehren zu können.

Meine Frage nach den drei Wegen der Erziehung ist aber deshalb höchst wichtig, weil wir in der Erziehung heute für verschiedene Entwicklungsstadien und verschiedene Entwicklungssphären uns mit Rücksicht auf die beiden letzteren Wege: den kulturgeschichtlichen und den sachlich-systematischen, verschieden entscheiden würden. Jedenfalls dürfte in Hinsicht auf den Unterrichtsstoff der kulturgeschichtliche Gang ziemliche Bedeutung und Berücksichtigung beanspruchen, wie er ja auch bei Herbart und besonders in seiner Schule in den kulturhistorischen Stufen erhalten hat, wogegen für die erste, nicht oder noch nicht unterrichtende Erziehung der Entscheid etwas anders ausfallen dürfte.

Für die Methode Pestalozzis bleibt uns noch eine Erwägung übrig. Wir haben oben zu zeigen gesucht, das Elementare, mit dem die Erziehung beginne, sei etwas unmittelbar Geistiges von umfassender, alle weiteren Bewegungen tragender Bedeutung. Ja wir sagten, das sei nicht nur sachlich, sondern in gewisser Hinsicht auch zeitlich das Erste. Könnte man nicht entgegnen: innerhalb des Geistigen selber mag das schon richtig sein; und deshalb gilt es auch für die Erziehung, sofern sie sich ja wesentlich dem Geistigen zuwendet, sofern sie eigentlich nur in der geistigen Seite des Menschen atmen kann, ja sofern sie, wie am Anfang gezeigt, aus der Idee des Menschenwesens in jenem großen humanistisch-geistigen Sinne ihre eigentliche Lebenskraft zieht; — aber die systematisch-ideelle Seite kann für die methodische Erziehungsarbeit nicht genügen, sofern diese nicht nur mit den immanenten Momenten zu tun hat, sondern auch mit draußen liegenden, an das ganze Gebiet anstoßenden Faktoren sich herumschlagen muß. Um auf den Boden des Geistigen versetzt werden zu können, muß das Kind dauernd aus der bloßen Natur gerissen werden, um dann aber immer wieder siegend und verklärend vom Geiste her in die Natur zurückzukehren — zur harmonischen Vollendung seines menschlichen sinnlich-übersinnlichen Wesens. Darf also auch die Pädagogik ihr tiefstes Lebenszentrum nie verleugnen, so muß sie doch, und ganz

besonders in der methodologischen Seite ihrer Aufgaben, am Anfang und am Ende eine dauernde Beziehung zur natürlichen Seite des Menschen aufrecht erhalten. Das ist doch ein wichtiges Problem?!

Hat Pestalozzi dieses Problem aufgenommen und wenigstens an einem Punkte zur Geltung kommen lassen? Es ist das, uns schon bei Locke, freilich in sehr weiter Form und ohne eigentliche kritische Einsicht in seine erzieherischen Schwierigkeiten, entgegengetretene Problem der sinnlichen Anknüpfung des Geistigen, insbesondere seines Zentrums: des Sittlich-Religiösen. Wir können auch sagen: es ist die Frage nach dem genetisch Ersten in der erzieherischen Entfaltung des Geistigen, wobei das Wort „genetisch“ den Blick vom Natürlichen aus schon involviert.

Dieses Problem ist dem Pestalozzi allerdings nicht ganz entgangen. Und wenn er es auch nach unseren heutigen Bedürfnissen nicht im geringsten weit genug verfolgt hat, so hat er's doch, soweit es ihm ins Bewußtsein getreten ist, immerhin klar und scharf gefaßt und gelöst. Begreiflicherweise hat er gerade hierüber seine Gedanken zunächst nicht vom einzelnen Menschen hergenommen, sondern an dem Menschen im Großen, d. h. an seinem weltgeschichtlichen Entwicklungsgang orientiert. Und hier doch wohl mit besonderem, innerem Recht. Denn wie der Geist, wenigstens was seine Entfaltung und seine aktive Gegenwart im menschlichen Kreise anlangt, ein Besitz des Menschen im Großen, eine Leistung der großen Menschheitsgeschichte ist, so ist es auch berechtigt, seine erste Einführung im menschlichen Kreise, seinen Eintritt im Gegensatz zu und zugleich in Anknüpfung an die Naturseite des Menschen im großen Stile zu verfolgen, so berechtigt und nötig dann auch die Mahnung zur Vorsicht bei Übertragung solcher Einsichten auf den Gang des einzelnen sein mag.

Ein Gedanke der „Nachforschungen“ kommt hier in Betracht. Vom großen kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt folgen drei Stufen des Menschenlebens aufeinander: die tierische, nennen wir sie in Konsequenz unserer Erwägungen über das Verhältnis von Natur und Geist die natürliche, denn faktisch ist diese gemeint; sodann die gesellschaftliche und schließlich die sittliche. Dabei bleibt es fraglich, ob Pestalozzi alle drei Stadien wirklich als selbständige, rein historische Epochen betrachtet hat. An anderer Stelle, oben S. 66ff., habe ich ja schon über das unklare Verhältnis zwischen individualgenetischer Entwicklung und kulturgeschichtlichem Gang des ganzen Menschengeschlechts gesprochen. Jedenfalls ist auch für Pestalozzi die große Scheidung zwischen dem gesellschaftlichen und dem sittlichen Zustand vorzunehmen; und mit Rücksicht auf diesen, ihn vor allem be-

schäftigenden, Gegensatz gehören die beiden ersten Stadien durchaus zusammen. Die gesellschaftliche Lage ist nach seiner ausdrücklichen Erklärung eine bloße Komplikation, eine verwickeltere natürliche Organisation der tierischen, wir können sagen: eine feinere Ökonomie derselben natürlichen Situation. Zwei auch von Natorp (Abhandlungen. I, S. 82) zitierte Sätze Pestalozzis aus seinen „Nachforschungen“ mögen meine Behauptung bekräftigen. „Ich weiß, daß diese [gesellschaftlichen] Verhältnisse nicht auf Sittlichkeit gegründet sein können“, daß vielmehr „das gesellschaftliche Recht eine bloße Modifikation des tierischen Rechts ist“. „Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Kriegs aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert.“ (W. VII, S. 496, 446.) Eben auch Natorp bestätigt durch seine Interpretation der Schrift (Abhandlungen I, 78—81) diese unsere Behauptungen. Er zeigt, daß nach Pestalozzi der gesellschaftliche Zustand, das gesellschaftliche Recht keine Macht hat, die tierische Natur im Menschen zu zwingen. (S. 81.) Im Gegenteil: das gesellschaftliche Recht ist nur ein noch feineres Mittel oder kann wenigstens de facto dazu ausgenutzt werden, dem brutalen Tieregoismus des Mächtigen Vorschub zu leisten. Ja der gesellschaftliche Rechtszustand (mit seinem stillschweigenden, als regulatives Prinzip wirkenden Vertrag) bändigt nur die Masse, liefert die Schwächeren erst recht dem Stärkeren aus und erleichtert das Ausbeutungs- und Vergewaltigungssystem der Mächtigen noch. Denn hier wird der brutal wirkende Kampf ums Dasein noch ins Raffinierte gesteigert, er nimmt kompliziertere, gefährlichere Formen an, sofern hier gleichsam aus der Not eine Tugend gemacht, die faktische Verteilung der Gewaltverhältnisse mit dem Schein des Rechts umkleidet, ihnen durch die gesellschaftlich-rechtliche Organisation eine bindende Sanktion erteilt wird.

Schon darum scheint Pestalozzi ein dem gesellschaftlichen Zustand vorhergehendes rein tierisches Stadium als reines historisches Datum geleugnet zu haben, — ein großer Fortschritt oder mindestens eine bewußte Klärung über Rousseaus Thesen hinaus. Ein solches rein natürliches Stadium im Gegensatz zum gesellschaftlichen ist in der Tat eine, freilich berechtigte, Konstruktion, ein Grenzbegriff, der gewiß einen wissenschaftlich-methodologischen Wert hat, der aber nie zu einer isoliert realen Größe ausgedeutet werden darf. Freilich hat dieses rein natürliche Stadium als Grenzbegriff eine Bedeutung, sofern es eine aufsteigende Linie andeutet: je höher, raffinierter, komplizierter das gesellschaftlich-rechtliche Gemeinschaftsleben wird, um so mehr schwindet die Schuldlosigkeit des Naturinstinkts, um so mehr wird die

Natur zu einer bewußten Ausnutzung bloß tierisch-sinnlicher Lebensprinzipien, und um so entschiedener tritt der Mensch in den Zustand der Mündigkeit, die die geistige Autonomie herausfordert und deren Konflikt mit der Natur provoziert, den Menschen also zur Entscheidung aufruft: zur Unterwerfung unter das autonome geistige Gesetz, entgegen aller natürlichen Heteronomie.

Faktisch ist also der tierische Zustand stets mit dem gesellschaftlichen verbunden. Wir können darum jenen in diesen hineinnehmen; und so stehen sich auch für Pestalozzi faktisch der gesellschaftliche und der sittliche Zustand gegenüber, — und zwar, wenn wir auf ihr für Pestalozzi wichtiges Wesen achten, genau so gegenüber wie der Kantische Gegensatz von Heteronomie und Autonomie. Es ist eben unser Gegensatz von Natur und Geist, wie wir ihn oben mehrfach fixiert haben.

Der Einblick in das Verhältnis zu Rousseau dürfte das Eigentümliche der Pestalozzischen Ansichten noch klarer erkennen lassen. Bemerken wir aber jetzt nur das Eine, daß zunächst in Hinsicht auf Natur und Gesellschaft eigentümliche Übereinstimmung herrscht. Pestalozzi gibt zu, daß die Gesellschaft an und für sich der Natur gegenüber einen Nachteil bedeutet. Einerseits ist die gesellschaftliche Lebensführung überhaupt nur eine kompliziertere Natur, und das bedeutet gewiß nicht nur einen Vorteil; nein, genau genommen einen Vorteil so wenig, als der künstlich gezüchtete, technisch ausstaffierte Bergfex einen Vorteil vor dem mit natürlicher Kraft und Ausdauer ausgestatteten Bergführer besitzt. Andrerseits ist der Mensch im gesellschaftlichen Zustand insbesondere aus der Unmittelbarkeit des natürlichen Instinkts herausgerissen, das Leben hat bewußte Formen vertragsmäßiger oder, noch vorsichtiger, vertragsähnlicher Art angenommen, die nun immer mehr als heteronome, von draußen kommende Mächte sein Leben binden und durch Zwang aufrecht erhalten werden. — Insofern und soweit gibt also Pestalozzi dem Rousseau zu, daß der gesellschaftliche Zustand den Menschen aus seiner Unmittelbarkeit hinauswirft, ihm die ursprüngliche und unmittelbare Kraft seines — ersten, natürlichen — Daseins nimmt. Aber — und das ist der große Fortschritt über Rousseau hinaus — soweit handelt es sich nur um eine erste, vorläufige Wahrheit im Vordergrund unsres Seins, die über die Stellungnahme zum Ganzen des Lebens noch gar nicht entscheiden kann. Eine Rückkehr zur Natur ist nichts weniger als die ganze Lebensweisheit, weil diese jetzt auf einen ganz andren Standort führt: auf den spezifisch geistigen, insbesondere sittlichen, weil also die natürliche Perspektivenoptik unsres Lebens durch eine andre: geistige, normative ergänzt, ja ersetzt wird. Oder aber wollen wir das

Wort von der Rückkehr zur Natur auch für die Pestalozzische Lebensweisheit in Anspruch nehmen, — und das geht um so eher, als Rousseau faktisch in seinen Begriff der Natur stillschweigend und ohne es zu merken, große idealistische Momente, ja schließlich den feinsten Extrakt[1] einer idealistischen Kultur hineingetragen hat, — so muß das Wort einen spezifisch idealistischen Sinn erhalten. Es bedeutet Einkehr in die höchste Ursprünglichkeit des Menschentums, d. h. in das Geistesleben. Pestalozzi stimmt also im allgemeinen mit Rousseaus pessimistischer Auffassung des gesellschaftlichen Zustandes überein, aber aus viel höheren, umfassenderen Grundkonzeptionen und Grundtendenzen heraus. Wir können einfach sagen: der Übergang zum sittlichen Zustand — das ist das große Interesse, die große Not, die den Problemen der Natur und der Gesellschaft erst einen bestimmten Sinn gibt und die Richtung ihrer modernen Lösung weisen kann. Der Übergangszustand zu dem sittlichen Zustand ist freilich dem Anfangszustand gegenüber immer eine Gefahr, ja er kann, wenn es beim Übergang bleibt, zum Verderben des Menschen werden. Trotzdem muß man für diesen Fortschritt zur gesellschaftlichen Lebensführung sein, weil es eben den Weg zu einer weiteren, spezifisch neuen Lebensstufe gilt: der geistigen. Sofern diese bei Rousseau aus den Lebenskonflikten nicht eigentlich herausgearbeitet war, konnte es sich freilich für ihn nur mehr um Rückkehr handeln.

Pestalozzis Ansichten sind für einen philosophisch Geschulten, der tief genug blicken kann, im allgemeinen nicht leicht zu verfehlen. Seine Begriffsbestimmungen aber sind nichts weniger als klar und eindeutig. Wichtige Termini gebraucht er oft in ganz verschiedener Bedeutung und Beziehung. Das können wir gerade an den gegenwärtigen Problemen sehen. Der Begriff „Natur“ hat, wie wir oben erkannt haben, meist den gar nicht mißzuverstehenden Sinn der tiefsten, spezifisch menschlichen, d. h. geistigen Natur. Hier aber, in der Schrift von 1798, wo sich's um den „Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ handelt, hat „Natur“ doch einen anders nuancierten Sinn. Der Gang der Natur ist ja hier nicht sowohl der autonome, logisch-systematische,[2] normativ-teleologische des — geistigen — Erziehungsinhaltes, als vielmehr der Weg vom Heteronom-Sinnlichen zum Autonom-Geistigen, insbesondere Sittlichen, wie er eben dem Menschen im menschlichen Lebenskreise, nicht vom

[1] Vergleiche Eucken in den „Lebensanschauungen der großen Denker“.

[2] Ja nicht nur im formallogischen Sinne zu verstehen! Auf den verschiedenen Geistesgebieten liegt eine inhaltliche Logik vor, d. h. autonom-immanente, inhaltliche, sachliche Beziehungen und Konsequenzen.

Individuum, sondern von großer weltgeschichtlicher Perspektive angesehen, eigentümlich ist. Es ist also hier nicht das Geistige an und für sich, in seiner reinen immanenten Sachlichkeit zur Frage gestellt, sondern die große, weltgeschichtlich umfassende Bestimmtheit und Bedingtheit des Menschentums und seine Herausentwicklung aus dieser empirischen Situation. Es ist das, was wir schon oben die empirische Bestimmtheit des Geistes nannten, und weiter das, was Pestalozzi die „Individualbestimmung des Menschen“ nannte, jetzt nur verfolgt in die kulturgeschichtliche Perspektive. Und soweit nun die kulturgeschichtliche Betrachtungsweise, bewußt oder unbewußt, in die Würdigung der sachlichen Zusammenhänge des Menschentums und in seine Verwertung für die Erziehung hineinspielt, muß wohl auf die entwickelte Nuance im Begriff der „Natur“ und „Naturgemäßheit“ geachtet werden.

Hier entsteht nun genauer die Frage: wie findet die Wendung statt? An welchem Punkte und durch welche Veranstaltung und Hilfe ist der Übergang aus dem einen großen Stadium, dem natürlichen, heteronomen, in das zweite große Stadium, das autonome, geistige zu konstatieren?

Wir wissen, daß bei den Neuhumanisten zur Antwort auf diese Frage an die Kunst als die große Erzieherin der Menschheit gedacht wird. In Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, wozu noch besonders das Gedicht „Die Künstler“ zu vergleichen ist, wurde diese Theorie im Anschluß an Kantische Philosopheme auch begrifflich durchgeführt: die Kunst, immer natürlich selbst als eine aktive Leistung, als spontane Bearbeitung des Lebens gefaßt, sagen wir kurz: die ästhetische Grundkraft des Menschen (Schiller nennt sie den „Spieltrieb“), befreit in ganz unmerklicher, spielender Weise den Menschen aus den Banden der Natur und führt ihn in das neue autonome, geistige Leben ein. Wenn

„Der Schönheit goldner Gürtel webet
Sich mild in seine Lebensbahn“,

beginnt der Mensch in das Reich des Geistes hineinzuwachsen dadurch, daß sein eigner geistiger Fonds frei wird und die Herrschaft in seinem Leben antritt, eine Herrschaft, die des Menschen tiefste Freiheit ausmacht. Fröbel dagegen hat in höchst genialer Weise das wirkliche kindliche Spiel im ganzen unter dem Gesichtspunkt jener den Geist befreienden Bearbeitung des Lebensmaterials gewertet und als die Brücke von der Natur zum Geist zu erkennen geglaubt.

Und wie steht es in diesem Punkt mit Pestalozzi? Eigentlich ist ja darauf eine Antwort schon längst erfolgt: diese Überführung übernimmt die Familie. Der Umgang des Kindes im Familienleben bietet das Mittel, durch welches das Kind ins Geistige hineinwächst. So? Wächst es nicht vielleicht hier gerade ins Natürliche hinein, wenn auch in seiner feinsten, sublimsten Gestalt? Wir kommen sogleich darauf zu sprechen. Aber freilich, auch wenn diese Gegenbemerkung nicht recht am Platze wäre, so ist die Pestalozzische Antwort noch zu allgemein auf unsre Frage nach dem besonderen Punkt, an dem die Umschaltung erfolgt.

Aber auch hierauf hat er Antwort gegeben. Der Anknüpfungspunkt ist die uns schon in andrer Form entgegengetretene physische Nähe. Er nennt sie hier, mit Rücksicht auf das erste, tierische Stadium, die tierische Nähe. Hier hat er nun aber nicht eine Stufenleiter nähester, naher und fernerer Naturverhältnisse aufgestellt, sondern nur das allernächste erwogen: das sind die natürlichen sympathischen Affektionen. Sie füllen diejenige Stelle des Natürlichen aus, welche dem Geiste am nächsten kommt und daher den Übergang von der Natur zum Geiste ermöglichen kann. Der Übergang zum sittlichen Geiste erfolgt natürlich speziell auf der seelischen Seite des Natürlichen; denn der Anknüpfungspunkt liegt nicht im Natürlich-Äußern, sondern im Natürlich-Innern.

Keineswegs hebt Pestalozzi damit die scharfe Kluft zwischen dem natürlichen und dem geistig(-sittlichen) Leben auf. Aber er verfolgt die natürliche Anknüpfung, das Übergangs- und Umschaltestadium, und das ist ihm die natürliche Sympathie, die Neigung. Sie verschafft dem Sittlichen Eingang, weil hier kein Konflikt zwischen der sinnlichen und der sittlichen Seite des Menschen entsteht, wenn wir auch in dieser dem Sittlich-Geistigen konformen Natur nur ein Legales, kein wirklich Moralisches vor uns haben. Pestalozzi stimmt in der Tat soweit ganz mit Kant überein. Wo aber Kant das Wesen des Geistigen prinzipiell verfolgt und darum lediglich den schroffen Gegensatz zwischen der bloß natürlich motivierten, aber dem Sittengesetze entsprechenden Willenshandlung und dem autonom-sittlichen, Kant sagt: aus Pflicht bezüglich aus Achtung vor dem sittlichen Gesetz erfolgenden Willen statuiert und damit abschließt, da verfolgt Pestalozzi, übrigens mit ihm vollkommen einig, den pädagogischen Gesichtspunkt der psychologischen Anknüpfung und Umschaltung, da fragt er, welche Stelle und Lage des Natürlichen dem Geistigen am nächsten steht und ihm deshalb am ehesten entgegenkommt. Die natürliche Stelle und Lage ist die Neigung, die Sympathie. Denn in und mit ihr kann trotz aller im

Wesen liegenden Gegensätze doch am ehesten im Effekt eine Übereinstimmung mit dem eigentlich Sittlichen erzielt werden. Das besagt ja eben der Kantische Begriff des „Legalen“. Deshalb kann die natürliche Neigung als ein Übergangsglied und Hilfsmittel des Geistigen benutzt werden.

Es spielt hier der der gesamten neuhumanistischen Bewegung eigene Gedanke der Harmonie des vollen sinnlich-geistigen Menschenwesens herein: in Praxis darf — bei allem Gegensatz im Wesen[1] — kein Konflikt und Bruch in sein Leben kommen, vielmehr muß seine natürliche Seite von der geistigen verklärt, jene ihr angepaßt werden; und das geschieht nach der Ansicht dieser Zeit dadurch, daß das geistige, insbesondere sittliche Gesetz in die natürliche Neigung aufgenommen, von der natürlichen Sympathie umsponnen wird. Gewiß liegen hierin große Gefahren, besonders so lange man die Verquickung beider Lebenstendenzen als ein definitives Lebensprogramm hinstellt. Aber das gerade tut Pestalozzi eigentlich nicht. An dieser Stelle denkt Fröbel von Anfang an viel optimistisch-künstlerischer, sofern er schnell mit dem definitiven Ideal der Harmonie die Schwierigkeiten löst. — Freilich im letzten Hintergrunde und also beim höchsten Abschluß zu einer Weltanschauung spielt auch bei Pestalozzi ein Moment herein, das ähnlich aussieht, aber im Grunde von jenem leichten optimistischen Ideal der Harmonie sehr verschieden ist. Schließlich müssen alle Kräfte zu einer großen normativ-teleologischen Einheit zusammenstimmen und zusammenarbeiten, — auch die physische oder Kunstkraft. Das Ideal voller und ganzer Humanität kann sich darum auf den Menschen in seiner ganzen Konkretheit, seiner individuellen Bestimmtheit erstrecken, und das liegt daran, daß ja die natürliche Seite, also vor allem die Triebe als Materie zur Betätigung sittlicher Zwecke benutzt und zur — geistigen — Einheit verarbeitet werden müssen, um überhaupt einen Sinn zu finden, den sie im Menschenleben schlechterdings brauchen, wenn sie nicht als absolute Fremdkörper, als tote Nichtse beiseite liegen bleiben wollen, den sie aber nirgends andersher als vom Geiste, durch geistige Gestaltung erhalten.

Wenn wir aber von diesem spekulativ-metaphysischen, hier nicht weiter zu erörternden Problem, welches Pestalozzi wie angedeutet verfolgt, absehen, bleibt unsre obige Fassung des Pestalozzischen Gegensatzes von Natur und Geist im Recht. Denn Pestalozzi würde voll-

[1] Freilich wird bei vielen der Neuhumanisten unter der Ägide dieses harmonischen Lebensinteresses der Gegensatz selbst wieder verwischt. Daß natürlich in einem letzten Grunde der Gegensatz zu überwinden ist, ist ja nicht zu leugnen. Aber dieser letzte Grund betrifft ein höchstes spekulativ-religiöses Problem.

ständig zugeben, daß durch eine einfache Anpassung der natürlichen Neigung und Triebe an die geistigen Forderungen, d. h. durch das, was Kant unschuldige Legalität nennen würde, das Geistige noch nicht zu seiner vollen autonomen Entfaltung und Herrschaft gekommen ist, sondern eben natürliche Motive die Leitung noch in der Hand haben. Pestalozzi denkt in der Tat ähnlich rigoros wie Kant. — Aber als bloßes Übergangsstadium ist ihm das Zusammenfließen an einem Punkt doch pädagogisch zu beachten und zu verwerten.

Und auch gerade in dieser Hinsicht kommt die Familie zu tiefer pädagogischer Würdigung. Die Familie ist wiederum derjenige Lebenspol, in dem die natürlichen Triebe des Wohlwollens, der Neigung und Liebe am tiefsten und am wenigsten gekünstelt, sondern in reiner Kraft zur Entfaltung kommen. Oben bei der ersten Erwähnung der Familie (S. 26) sagten wir ganz allgemein, in ihrer Luft seien diejenigen ersten Atemzüge möglich, durch welche das Kind aus den Armen der bloßen Natur befreit würde. Jetzt wird in solcher Erwägung noch ein Stück weiter zurückgegangen und der Grund, d. h. die Gelegenheitsursache dieser Befreiung und des Übergangs zum Geistigen angegeben: der Punkt, wo die Loslösung am leichtesten erfolgen kann, wird eingenommen von diesen unschuldigen natürlichen Sympathieverhältnissen, wie sie ebenfalls nur in der Familie in solcher Ursprünglichkeit, Reinheit und Klarheit zutage treten. Mit dem Kantischen Terminus wieder gegeben, heißt das: die persönlichen Familienbeziehungen sind, was ihre Naturseite anlangt, die legalsten Mächte, die wir im Umkreis des menschlichen Lebens finden. Wenn ich mit Hilfe solcher natürlichen Personalbeziehungen und -verkettungen böse Triebe des Kindes unterdrücke, um in ihm die Möglichkeit für das Freiwerden des Geistes zu schaffen, so schaffe ich, von der natürlichen Seite angesehen, legales Leben; das heißt: ich ermögliche und befördere diejenigen inneren Naturverhältnisse, überhaupt diejenigen psychologischen Konstellationen, die denselben Effekt auslösen, wie das autonom-sittliche Leben. Die ein paar Seiten weiter oben aufgeworfene Frage, ob das Kind in der Familie nicht gerade in die sublimste Natur hineinwächst, ist keineswegs einfach zu verneinen. Aber es ist hinzuzufügen: eben deshalb kann das Kind hier resp. von hier aus auch am ehesten ins Geistige hineinwachsen, — weil es die legalste Natur ist. Hiermit ist die tiefste optimistische Fassung und Wertung der Familie ausgesprochen, die zu finden ist. Das Familienleben und die Familienverhältnisse sind das beste der Arbeitsmaterialien für den Geist. Sie sind insofern im höchsten Grade zweckmäßig, die zweckmäßigsten aller Lebensverhältnisse; und zum Verständnis dieser These erinnere ich

nur schnell an die Philosopheme unsres großen Dichterphilosophen Schiller. Und auch was die Scheidung von bloßer Legalität und echter Sittlichkeit resp. überhaupt autonomer Geistigkeit betrifft, können wir mit Rücksicht auf die Familie zur Interpretation Pestalozzis einfach Schillersche Worte zitieren. „Werden wir ihn [d. h. den, der „mit Neigung tut, was er ohne diese zarte Empfindlichkeit gegen die Neigung hätte tun müssen",] deswegen für minder vollkommen halten? Gewiß nicht; denn er handelt ursprünglich [das ist in dem von Schiller erzählten Fall vorausgesetzt] aus reiner Achtung für die Vorschrift der Vernunft, und daß er diese Vorschrift mit Freuden befolgt, das kann der sittlichen Reinheit seiner Tat keinen Abbruch tun. Er ist also moralisch ebenso vollkommen, physisch hingegen ist er bei weitem vollkommener; denn er ist ein weit zweckmäßigeres Subjekt für die Tugend." Freilich „alles, was die blinde Gewalt der Affekte bricht, bringt zwar noch keine Tugend hervor (denn diese muß immer ihr eigenes Werk sein), aber es macht dem Willen Raum, sich zur Tugend zu wenden". Kommt aber nun die Tugend oder überhaupt die autonome Geistigkeit herein, dann sind doch — mindestens für die pädagogische Problemstellung — die familiären Sympathieverhältnisse „eine Instanz mehr, welche nicht selten die Tugend (ersetzt, wo sie mangelt, und) da erleichtert, wo sie ist". (Alles Worte Schillers aus seinem Aufsatz „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten".)

Es kommt nun aber, wie gesagt, in der Tat weiter hinzu, daß die Familienverhältnisse nur nach der einen, natürlichen Seite legal sind, nach der anderen sind sie selber freie geistige Verhältnisse, wie wir sie in solcher Ursprünglichkeit und intuitiven Reinheit im ganzen Umkreis des Lebens kaum wiederfinden. Also können wir einfach in Anknüpfung an frühere Erörterungen sagen: hier in der Familie treffen allerdings geistige und sinnliche Nähe in wunderbarster Weise zusammen!

Beleuchten wir die Gedanken im Anschluß an frühere Erwägungen noch von der andern Seite. Wir sprachen früher von den positiven Lebensverhältnissen in ihrer Bedeutung für die charaktervolle Ausprägung des Geistigen. Jetzt können wir sagen: die natürlichen Sympathieverhältnisse der Familie sind selber das erste und nächste Experimentierfeld des Geistes, sie sind die erste und nächste Form der positiven, individuellen Lage, in die der Geist hinübergehen muß, um sich selber zu finden. Hier an diesem Anfangsstadium alles ursprünglichen Lebens: in der Familie, ist also die positive Lage mit dem Geiste allerdings so eng verknüpft, daß man daselbst von einem zeitlichen Prius der intuitiv entspringenden Geisteskräfte vor dem

Übergang in die Lebensbeziehungen allerdings nicht mehr reden kann. Sofern und soweit unter den positiven Lebensverhältnissen lediglich die ursprünglichsten, d. h. die Familienbeziehungen verstanden sind, treten die geistigen Potenzen beim ersten Erwachen stets zugleich mit ihnen auf; und daß es sich dabei um die zentralsten geistigen Kräfte: die sittlich-religiösen, handelt, haben wir schon mehrfach gesehen und kommen gleich unter der Rubrik „Familie“ darauf zurück. Für die weiteren als familiären Beziehungen positiver Art bleibt aber unsre obige These von dem auch zeitlichen Prius des Geistigen bestehen.

Trotz all dieser Erwägungen bleibt nun aber die prinzipielle Kluft zwischen Natur und Geist anzuerkennen. Deshalb kann natürlich das Übergangsstadium selbst immer nur einem der beiden Lebensgebiete angehören, oder es kann ein bloßes *Gemenge* aus beiden sein. Eine wirkliche kontinuierliche Überleitung kann es im strengen Sinne nicht geben; sondern der Geist muß stets, in welch minimaler Potenz zuerst auch immer, ganz neu und selbständig einsetzen. Das Einsetzen ist keineswegs als ein einfaches äquivalentes Umschalten im Sinne des Naturgesetzes resp. Naturpostulates von der Erhaltung der Energie zu deuten. Der natürliche Anknüpfungspunkt ist niemals anders zu verstehen denn als bloße *Gelegenheits*ursache. Werfen wir von hier aus einen vergleichenden Blick auf Schiller, so hat er das Übergangsstadium von seiten des *Geistigen* gesucht. Er geht derjenigen Sphäre des *Geistigen* nach, welche am ehesten mit dem Natürlichen sich verträgt, am wenigsten einen Konflikt mit der sinnlichen Natur provoziert. Das *künstlerische* Sehen und Gestalten, die *ästhetischen* Normen vertragen sich am ehesten mit des Menschen empirischer Lage, mit seinen natürlichen Lebensbedürfnissen. Wenn der noch in den niedersten Kulturstadien stehende sogenannte Naturmensch den empirischen Bedürfnissen fröhnt, wenn er beispielsweise sein Gefäß aus Ton formt, und wenn er nun dabei unmerklich seine Leistung variiert oder noch ein Stück weiter spielen läßt als bisher, wobei dieses Weiter unwillkürlich unter die Herrschaft *ästhetischer* Regeln tritt, so geht das scheinbar so *natürlich* zu, daß eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* ganz ausgeschlossen scheint. In der Tat ist der Übergang so fein und so unmerklich, daß es ja in den meisten Fällen an dieser Grenze von Natur und ästhetischem Geist schwer sein wird, festzustellen, ob im betreffenden Fall in der Weiterführung oder Variation der Leistung wirklich schon ein spezifisch ästhetisches Bedürfnis im Spiele war, oder ob nur eine kompliziertere Organisation der natürlichen Lebenslage, eine feinere Ökonomie der empirischen Bedürfnisse regierte. *Pestalozzi* dagegen sucht das auf der *Naturseite* liegende Über-

gangsstadium. Es wird von der natürlichen Liebe und dem natürlichen Wohlwollen ausgefüllt. Dieses aber ist der Übergang speziell zu dem sittlich-religiösen Geistesleben! Das ist höchst bedeutend und beachtenswert. Während bei Schiller das zeitlich Erste innerhalb des Geistigen das Ästhetische ist, knüpft Pestalozzi an das Umschalteglied des Natürlichen gleich die höchste, zentralste und umfassende Sphäre des Geistigen an: die sittlichen und religiösen Kräfte des menschlichen Geistes, die „Gemütskräfte". Diese erweisen sich also auch in diesen Zusammenhängen als das Erste und Grundlegende in der Entfaltung des reinen Menschenwesens.

b) Die Familie.

„Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur." (Abendstunde, 59.) Das hat nach Pestalozzi gerade für die Erziehung eminente Bedeutung, für die Erziehung im allgemeinen und für ihren Weg im besonderen. Aus dem Bisherigen haben wir ja schon zur Genüge ersehen, welch tiefen Sinn es hat, wenn die Familie die Sphäre und das Leitmotiv jeder Erziehungsunternehmung sein, wenn in der Familienluft jedes Erziehungsmittel atmen soll. Die Familie enthält alle wichtigen, besonders die zentralen Erziehungsfaktoren in ursprünglichster und reinster Form und ist außerdem das universalste Kompendium aller Erziehungsmittel, weil ein Brennpunkt des ganzen menschlichen Lebens. Die „Individualbestimmung des Menschen" findet hier ihre treffsichere, konzentrierte, von bloßer Abstraktheit freie, positive Ausführung. Die positiven, besonders die gemeinschaftlichen („sozialen") Verhältnisse, in die, wie oben ausführlich entwickelt, die allgemeinmenschlichen Kräfte eingehen müssen, um zu geschlossener, charaktervoller Gestalt zu kommen, und durch die hierdurch deshalb die Erziehung nur möglich ist, — diese positiven Verhältnisse finden ihr belebendes Zentrum in der Familie.

Der Familiengeist ist aber das innerste Programm der Erziehung insbesondere deshalb, weil letztere zunächst und vor allem auf intuitive Entfaltung der menschlichen Geisteskräfte zielen muß. Pestalozzi sagt: Entfaltung durch „Anschauung" (resp., für das Sittliche, durch „Gefühle") oder — denn dies ist letztlich dasselbe — durch den Gebrauch und durch Übung im Gebrauch. Mit Herbartischen Begriffen ausgedrückt, können wir sagen: von Unterricht und Umgang als den Erziehungsmitteln ist zunächst nur der Umgang berechtigt, dieser aber ist unumgänglich; und die Sphäre, wo er in der reinsten und das heißt: intuitivsten Form die geistigen Faktoren wachruft, ist die Familie.

Gerade hier zeigt sich die ganze philosophische Tiefe der Pestalozzischen Pädagogik vor der Herbarts, der in der wissenschaftlichen Begriffsdifferenzierung groß ist, aber den Umgang nicht in seinem Zentrum aufgesucht, nicht in seiner ursprünglichsten Bedeutung verfolgt und verwertet hat. Die unmittelbare, intuitive Wirkung des Umgangs besonders für die sittliche und religiöse Bildung und Erziehung kommt bei Herbart nicht zur genügenden Würdigung. Das liegt natürlich auch daran, daß er in seiner Pädagogik gerade die wichtigste Sphäre des Umgangs: die Familie, nicht zu selbständiger und fundamentaler Bedeutung kommen läßt, und dieses wiederum hängt natürlich mit der Herbartischen Wendung zur wesentlich unterrichtenden Erziehung zusammen. Und so wurde der Umgang in der Familie mehr zur bloßen Vorstufe, zu einem bloßen, noch unbestimmten, unentwickelten Material, aus dem dann eigentlich erst der es bearbeitende, es ergänzende und fortbildende Unterricht etwas erzieherisch Charakteristisches und Wertvolles gestaltet. Ich gebe nun einerseits von vornherein zu, daß Herbart infolge seiner ganzen pädagogischen Problemstellung: seiner ausgesprochenen Hinwendung zum Problem der Erziehung, soweit sie sich wesentlich im Unterricht kristallisiert, gerade bei seiner wissenschaftlichen, die Dinge reinlich scheidenden Art keine rechte Veranlassung fand, den erzieherischen Faktoren der Familie sich so prinzipiell und tief zuzuwenden wie Pestalozzi. Und andrerseits leugne ich nicht, daß Erfahrung und Umgang in bewußt-methodischer Bearbeitung in der speziell unterrichtenden Erziehung in eigenartiger Weise wiederkehren. Aber unsre Kritik wird dadurch nicht erschüttert, sie muß nur auf die eigentlichen, letzten Gründe zurückgehen. Möchten die von Herbart verfolgten pädagogischen Probleme auch innerhalb ihrer eignen Grenzen richtig gelöst sein, eben die Grenzen seiner bestimmten pädagogischen Problemstellung im Ganzen der Pädagogik sind es, die vor allem bei einer kritischen Würdigung Herbarts nicht aus den Augen verloren werden dürfen. Mit der Herbartischen Problemstellung ist das Ganze des pädagogischen Problems nicht ausgeschöpft. Das aber ist auch für das Besondere der Thesen und Resultate von bedeutsamen Konsequenzen. Denn welchen ökonomischen und methodologischen Wert die Arbeitsteilung zu bestimmten engeren Problemstellungen auch haben mag, sie hängen innerlich zusammen und zehren derart vom Ganzen der Erziehungsidee, daß sie nicht isoliert nebeneinander stehen bleiben können und ohne Zusammenhang mit dem Ganzen in Irrtum geraten müssen. Daß da nun Pestalozzi die umfassende ideelle Einheit der Pädagogik in philosophischer Tiefe vertritt und darin Herbart um

vieles übertrifft, scheint mir zweifellos. — So kommt bei Herbart auch die erziehlich-sittliche Wirkung des Umgangs eigentlich nur durch den Unterricht hindurch zur Geltung, während der auf den sachlichen Kern, d. h. auf die transzendental-subjektiven Bedingungen und nicht etwa nur auf den genetischen Anfang ausgehende Pestalozzi gerade die unmittelbare, intuitive Wirkung des Familienumgangs in den Vordergrund rückt und den Durchgang durch den bewußt und methodisch arbeitenden Unterricht erst in sekundärer Weise wertet.

Die Familie stellt also die reinste Form des Umgangs dar. Das heißt zugleich: sie bietet denjenigen Umgang und Erfahrungskreis — Erfahrung spezifisch menschlicher Art ist schließlich auch nichts andres als eine Art Umgang —, der sich nicht durch bewußte Lenkung meistern läßt, weil ihm sonst das größte Stück seiner reinen Lebenswahrheit verloren gehen würde. Pestalozzi stimmt also im letzten Grunde dem Herbart darin zu, daß man im Erziehungsunternehmen um die natürliche Anknüpfung, um die natürlichen Vehikel des Geistigen nicht herumkommt, ja daß man sie positiv verwerten muß. Das haben wir ja schon oben bei der Würdigung der Familie als der natürlichen Region des Übergangs zum Geistigen erkannt. Aber, wir können es als Konsequenz aus Pestalozzis pädagogischen Konzeptionen behaupten, er lehnt eigentlich in den früheren Stadien der Erziehung eine bewußte, wissenschaftliche Verarbeitung und Verwertung dieses Vehikels ab, soweit es in der Familie vorhanden ist. Denn hier haben wir das Leben im tiefsten Innern und müssen uns darum hüten, ihm durch wissenschaftliche Verarbeitung und Gestaltung, durch bewußt eingreifende Methode Gewalt anzutun. Nur soweit die Familienluft über die ersten natürlichen Familienstadien hinaus für die weitere Erziehung erhalten und verwertet und insbesondere in die Schule übersetzt wird, nimmt sie natürlich auch mehr die Form bewußter methodischer Verarbeitung und Lenkung an. Denn da wird ja mit Bewußtsein, mit bewußter Initiative die erzieherische Wirkung der Familienverhältnisse weiter aufrecht erhalten, als sie von selbst wirken würden. Hier darf und muß also ihre Unmittelbarkeit zerstört werden. Aber innerhalb der Familie selbst darf solche methodische Initiative am wenigsten zur Herrschaft kommen, am allerwenigsten natürlich im Sinne eines eigentlichen Unterrichts. Ein solcher würde erst später, in der eigentlichen Schulerziehung, ein Recht haben. Wir kommen unten darauf zurück. Nicht daß Pestalozzi schlechterdings geleugnet hätte, daß die zentralsten Geisteskräfte: die Gemütskräfte, um deren Entfaltung es sich in der Familie eigentlich handelt, nicht später auch in die Spekulation übergehen dürften. Aber wie sich schon aus obigen Er-

wägungen, z. B. S. 66, ergibt, hat die theoretische Schulung im Gebiet des sittlich-religiösen Geisteslebens für Pestalozzi erzieherisch ganz geringen Wert, dagegen um so größere Gefahren. Gewiß hat Pestalozzi die theoretische Schulung der sittlich-religiösen Kräfte dann zu sehr ignoriert und das Kind mit dem Bade ausgegossen, wenn er dann einen großen Gesinnungsstoff für die unterrichtende Schule gar nicht kennt. Wenn dieser Punkt an sich selber erst in die nachher zu erwägende, speziell unterrichtende, Schulerziehung hineingehört, so ist er doch indirekt für uns hier schon beachtenswert. Denn diese Stellungnahme Pestalozzis wirft einen Lichtschein zurück auf eine bedeutende erzieherische Würdigung des Familienlebens: innerhalb der Familienerziehung im eigentlichen engern Sinne darf die bewußt eingreifende Erziehungsorganisation kaum zur Geltung kommen und noch weniger eine methodisch-theoretische Erweckung der — hier wesentlich in Betracht kommenden — sittlich-religiösen Kräfte und Güter. Welch unrichtige oder mindestens einseitige Konsequenzen von Pestalozzi aus dieser These auf die Schulerziehung, d. h. insbesondere auf den Unterricht in sittlich-religiösen Stoffen (den sogenannten Gesinnungsstoffen) auch immer gezogen sein mögen: die Einseitigkeiten beweisen nur um so mehr, wie energisch und tief er sich dem erzieherischen Wert der Familie zugewandt hat. Und zwar unsrer Ansicht nach im wesentlichen durchaus richtig. Hier am meisten müssen wir in jeder Hinsicht und auch für die Erziehung das unmittelbare Leben selber spielen lassen. Und wenn sich etwas Faules zeigt, ist nur dadurch zu helfen, daß das Familienleben selber zu reinerer Entfaltung kommt. Wenn irgendwo, so muß hier am Anfang und im Zentrum des Lebens das Leben selber erziehen.

Freilich darf das nicht gepreßt werden. Einmal ist zu bedenken, Pestalozzis Geist der Würdigung der Erziehung als eines zusammenhängenden ideellen Ganzen, eines wissenschaftlichen Systems resp. einer Kunst ist nicht ganz einig mit Rousseaus laisser faire la nature. Erziehung ist nicht bloß ein natürliches Laufenlassen. Das ist nicht einmal der Sinn der Rousseauschen Pädagogik und seines eben zitierten, schon von Montaigne gebrauchten Wortes, noch viel weniger der Sinn Pestalozzis. Die Natur tritt oft zu wirr und chaotisch auf, ja sie kann irre gehen, ein Kunstzusatz unterstützt die natürliche Entwicklung. „Wie Gertrud usw." VI, 5; X, 31 u. ö. Also lenkende Erziehung — nach geistigen Einheitsgesetzen! Das ist der entscheidende Punkt. Es ist gewiß nicht richtig, mindestens mißverständlich zu behaupten, Pestalozzi verwerfe einfach das Rousseausche Laisser faire la nature. Man kann ebensogut sagen, er vertritt eine ganz analoge Forderung.

Entscheidend ist nur die Fassung der von beiden verlangten „Natur". Der Gegensatz Pestalozzis zu den früheren Pädagogen, auch zu Rousseau, liegt darin, daß bei ersterem die Erziehung, ihr Inhalt und ihre Methode, im Geiste als der spezifisch menschlichen Natur lebt, und daß der Geist in Autonomie, in persönlichster Initiative, in wirklicher, echter Selbsttätigkeit besteht.

Und damit kommen wir zum zweiten Punkt, den wir beachten müssen, wenn wir den rechten Pestalozzischen Sinn unsrer These, im Zentrum alles Lebens, der Familie, müsse das Leben selber unmittelbar erziehen, nicht verfehlen wollen. Pestalozzi will ja doch eben in der Familie eine Erziehung, die er der Mutter in die Hände legt. Sehen wir nur „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und vorher schon „Lienhard und Gertrud" an. Da erzieht doch eben die Mutter, und diese erzieherische Tätigkeit ist doch mehr als ein bloßes unmittelbares Wirken des Familienlebens, insbesondere des ihr eigentümlichen Umgangs; sie ist doch zugleich eine aktive persönliche Leistung.

Ganz gewiß ist sie das, und es ist gar nicht unsre Ansicht und Absicht gewesen, durch obige Bemerkungen dies zu leugnen. Aber zum Leben selber gehört diese geistig-aktive Form, die persönliche Lebensform, ja sie gehört zu seinem Wesensbestand und darf natürlich nicht, wie bei Herbart, gestrichen werden. Bei Herbarts Seelenauffassung mußte allerdings ein solcher Standpunkt von vornherein das Gegenteil von Erziehung sein oder mindestens den größten Schlendrian in der Erziehung bedeuten. Denn hier kann die Erziehung eigentlich nur eine Wissenschaft, keine Kunst sein. Bei Pestalozzi dagegen herrscht das Leben selber, aber gewissermaßen in künstlerischer Sublimierung; und es ist keineswegs seine Idee, die Folge der Kräfte und ihr Emporkeimen einfach dem Zufall zu überlassen.[1] Aber es wirkt doch alles so unmittelbar und ursprünglich lebenswahr, daß die Erziehung in den ersten Stadien der Erziehung als Lebenskunst auftritt und auftreten muß und also ganz unmittelbar, genial geschieht. Es handelt sich also hier einerseits um die Wahrheit, daß die Prinzipien der Erziehung aus dem geistigen Bestande des Menschen selber geschöpft und nicht zwecks Erziehung von draußen an ihn herangebracht sind, was bei Herbarts naturalistisch-wissenschaftlicher Betrachtung notwendig ist.[2] Und andrerseits ist die Wahrheit berücksichtigt, daß noch keine Spaltung eingetreten ist zwischen diesen Prinzipien und ihrer Anwendung, zwischen

[1] Vergleiche auch Wiget, a. a. O., Bd. 24, S. 11.

[2] Vergleiche meinen Artikel: Historische Studien zum Erziehungsproblem (Locke — Herbart — Fröbel), in den „Neuen Bahnen", Monatsschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik. XVI. Jahrgang 1905. Heft 1—6.

Praxis und Theorie, zwischen der unmittelbaren Tätigkeit und der Reflexion, die sich, die Wahrheit in Regeln fassend, von der Unmittelbarkeit des tathandelnden geistigen Lebens geschieden hat und, an sich selber kraft- und saftlos, dann gewissermaßen als zweites Lebensprinzip erst durch einen Impuls an das Gebiet herangebracht werden muß. Es ist in der Tat eine der feinsten Bemerkungen Pestalozzis, Glüphi lausche seine in der Sphäre der Theorie und der selbständigen bewußten Initiative liegende Erziehungsarbeit aus der in Gertrud personifizierten Lebens- und Erziehungsunmittelbarkeit ab. Diese in der Erziehung Gertruds liegende Tätigkeit ist eine geniale. Wenn irgendwo, so ist in diesem Stadium die Erziehung allerdings eine Kunst.[1] Das ist die These, zu der obige Behauptungen führen, das ist ihr richtiger Sinn. Nicht aber war ihr Sinn ein legeres Gehenlassen, wie es der Zufall mit sich bringt. Denn in der geistigen Lebensunmittelbarkeit ist der Zufall, alles Zufällig-Natürliche gerade ausgeschlossen.

In dieser Hinsicht und in diesem Sinne, besonders mit Rücksicht auf den erziehenden Umgang, ist also die Familie das elementarste Erziehungsunternehmen und muß darum lange das Leitmotiv der Erziehung bleiben. Deshalb muß dann auch die Wohnstubenluft in die Schule übergehen. Das geschah bei Pestalozzi schon in der äußeren Organisation der Schulerziehung: dem Alumnat; es gilt aber auch in viel tieferem Sinne innerhalb der Unterrichtsarbeit selbst. Die elementaren Vorzüge des Familienlebens für die intuitive Entfaltung der Kräfte müssen auch im eigentlichen Unterricht, weil dieser nur ein erziehender sein darf, zur Geltung kommen: Anschauung und Übung spielen auch hier eine beherrschende Rolle.

Wir sagten früher mit Pestalozzi, die Entfaltung der Kräfte von innen her geschehe nicht durch das Wissen über sie und ihre Entstehung, sondern „durch den Gebrauch". Nun, die Anschauung, wie wir sie oben vorführten und vor falschen Fassungen wahrten, ist die erste, elementarste und zugleich umfassendste Form des Gebrauchs. Zugleich wehrt der Begriff der Anschauung einer falschen Interpretation des Gebrauchs. Ein träumerisch-verschwommener, freischwebender, ich möchte sagen: indischer Gebrauch wäre auch ein Gebrauch. Er kann nichts weniger als eine erzieherische Aufgabe sein. Nur ein griechischer, plastischer Gebrauch ist gestattet. Wenn Pestalozzi so sehr betont, man müsse von der echten, realen Anschauung ausgehen, so heißt das: der Geist darf nie eine freischwebende,

[1] Sollte es wenigstens sein. Ist sie das nicht, dann freilich soll die Erziehung wenigstens ein bewußt-methodisches Unternehmen sein.

subjektiv-zuständliche Wendung nehmen, sondern muß plastische Ausprägung erhalten, um charaktervoll einen Sachgehalt in sich zu entwickeln.

Sodann kommt hier auch die Kunstkraft in ihrer elementaren, unmittelbaren, individuell bestimmten Weise zur Geltung: Anschauung ist selbst das elementarste Beispiel der Vereinigung von Gemüt und Kunstkraft; und Übung ist nur ein Variieren der schon in der Anschauung liegenden Geistestat! Denn Geist ist an seiner Quelle Tat, bei der Anschauung aber sind wir an seiner Quelle. Hier in der Familie und weiter im Elementarunterricht wiederholt sich also das Verhältnis von Gemüt, Geist und Kunstkraft gewissermaßen im Kabinettstil, tritt en miniature auf. Aber der „Geist" (im engeren Pestalozzischen Sinne genommen) ist da noch am meisten ausgeschaltet. Gemüt und Kunstkraft genügen. Es ist das geniale Stadium des Kindes.

Die Erfahrungs- und Anschauungsquelle für die plastische Geistesentfaltung liegt aber nicht nur, wenn auch zu allererst, in dem Verhältnis des Kindes zur Mutter bezüglich zu den Eltern, sondern natürlich auch zu den Geschwistern und Verwandten; und sie wird gespeist und bereichert durch das ganze Leben der Familie in allen ihren Ausprägungen, dieses Zentrum und diesen Kristallisationspunkt jeder menschlichen Gemeinschaft und alles menschlichen Umgangs. (Z. B. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XIV, 6.) Dahin gehört vor allem das, was man die Häuslichkeit nennt mit allen ihren Faktoren; dahin gehört vor allem die gemeinsame Arbeit, wobei er natürlich gerade an die niederen Stände denkt, deren Beruf in irgend einer Form der Handarbeit besteht. Gemüt vermählte sich ja hier gleich mit der Kunstkraft. Die Kunstkraft war selber der Gebrauch der menschlichen Kräfte in charakteristischer Bestimmtheit, und Arbeit ist nur ein energischer, durch die bestimmte Individuallage vorgeschriebener, konsequenter Gebrauch. Er verlangt Selbstverleugnung, Überwindung egoistischer, natürlicher Neigungen. Pestalozzi denkt aber hier offenbar so gut wie gar nicht an den erzieherischen Wert der Arbeit an sich selber, sondern an das soziale Moment der Arbeit: an des Kindes **Mit**arbeit und an das in ihr liegende und durch sie geförderte und charaktervoll gestärkte Erleben persönlichster Beziehungen; — und in diese Beziehungen waren ja eben die tiefsten Kräfte des Gemütes eingebettet.[1] Er denkt also an das Mitarbeiten, die den Eltern oder den Geschwistern in der Arbeit geschenkte Hilfe, an das durch das gemeinsame, gegenseitig sich unterstützende, auch mit Entbehrung

---

[1] Vergleiche Wiget, a. a. O., Bd. 24, S. 7.

verbundene Ringen geförderte persönliche Zusammenwachsen. Damit schon ist gewiß auch manches vom erzieherischen Wert der Arbeit überhaupt erkannt,[1] es wird aber doch der Hauptakzent auf eine andre Note: die Gemeinsamkeit, verlegt. Es ist der soziale Charakter der Arbeit, „sozial“ aber ganz in dem pädagogisch richtigen Sinne genommen, der oben S. 42 ff. betont ist. Die Gemeinsamkeit der Arbeit in der Familie, d. h. auch entschieden: der die Familie nährenden Berufsarbeit, ist eine der sichersten Unterlagen zur Entwicklung der persönlichsten Verhältnisse und also eine der besten Garantien für die Erweiterung und Vertiefung der in den persönlichen Verhältnissen lebenden Gemütskräfte.

Eben damit kommt die oben berührte, in der Familie ganz unmittelbar und unbeabsichtigt hereinspielende und ja nicht künstlich zu eliminierende Individuallage (oben S. 46) zu ihrer tieferen Bedeutung. Die in der Familie vorkommende Arbeit ist positiv, insbesondere sozial bestimmt; und die tiefste intuitive Entfaltung der Gemütskräfte geschieht darum an der Hand dieser positiv bestimmten Lebensverhältnisse der Familie. Die Kräfte der Liebe und des Vertrauens des Kindes zu den Eltern entfalten sich nach Pestalozzi gerade an und mit diesen Hilfsarbeitsverhältnissen, — seiner Meinung nach ein Vorzug der handarbeitenden Klassen des Volkes. Demnach können und dürfen diese Verhältnisse und also die sozial bestimmte Familienlage bei der sittlich-religiösen Erziehung nicht übersprungen werden.

c) Die Schule.

Vieles ist notwendigerweise zur prinzipiellen Beleuchtung der Pestalozzischen Pädagogik schon vorausgenommen. So können wir uns jetzt kurz fassen. Der Unterricht im eigentlichen, engern Sinne ist selbst eine periphere Anwendung der Menschlichkeit — in der Sphäre der Geistesbildung, Geist hier im Pestalozzischen Sinne gefaßt: im Sinne der Theorie, des Wissens, der Begriffsbildung im weitesten Verstande. Aber sofern ja die Ausstrahlung, um in ihrer besonderen Art überhaupt leben zu können, vom Fokus dauernd gespeist und erwärmt werden muß, spielt die geistige Unmittelbarkeit, d. h. das Gemüt, im oben entwickelten Sinne der unmittelbaren geistigen Tat,

[1] Erst Fröbel hat diese Bedeutung der Arbeit im großen Stile erkannt und verfolgt und darum dann auch mehr nach der geistig-wissenschaftlichen Seite verwertet, so daß der Unterschied von Pestalozzi und Fröbel, von der letzten Würdigung der Arbeit als Erziehungsmittel abgesehen, der ist, daß Pestalozzi mehr den „gemütlichen“, vor allem sittlichen Wert der Arbeit des Kindes sieht, Fröbel auch einen theoretischen Wert, überhaupt einen „geistigen“ (in Pestalozzis Sinne) verfolgt.

dauernd herein. Es kommt hinzu, daß ja eben diese unmittelbare Seite in größerem oder geringerem Grade für alle Geistesgebiete — nicht nur, wenn auch vielleicht am tiefsten, für Religion und sittliches Leben — gilt und deshalb einerseits auch im Unterricht, d. h. in der theoretisch-wissenschaftlichen Bildung, jene intuitive, tathandelnde Unmittelbarkeit nicht verleugnet und übersprungen werden darf und andrerseits auch die religiös-sittliche Bildung in die Peripherie begrifflicher Durchbildung übergehen muß und insofern auch in die Schule, d. h. in die speziell unterrichtende Erziehung gehört. Jedenfalls ergibt sich dies aus den von uns als richtig und bedeutend anzuerkennenden Grundkonzeptionen Pestalozzis, selbst wenn er sich dann der Notwendigkeit solcher Konsequenzen teilweise nicht oder nicht genug bewußt geworden sein sollte.

Hängen also auch alle drei Bewegungen (Gemüt — Geist — Kunstkraft) an jeder Stelle des Erziehungsunternehmens tief innerlich zusammen, so regiert doch in der Familienerziehung im engern Sinne mehr das Gemüt, d. h. die tathandelnde Ursprünglichkeit des Geistes, vereinigt mit der Kunstkraft, beide, so erkannten wir bereits, in der „Anschauung“ gemeinsam bewährt und dann in der Hilfsarbeit weiter gepflegt, während in der speziell und methodisch unterrichtenden Erziehung der Schwerpunkt in der auf das erste Stadium (die Anschauung) sich gründenden Begriffsbildung liegt. Daß auch für diese die Kunstkraft nicht ausgeschaltet werden darf, ergibt sich aus dem Entwickelten von selbst.

Bevor wir die wichtigsten Unterrichtsthemata erwägen, müssen wir zu ihrer methodischen Würdigung an das früher erwähnte Problem des Übergangs von der Natur zum Geiste noch einmal anknüpfen. Wir sprachen von dem einzigen, von Pestalozzi anerkannten und erwogenen natürlich-psychologischen Anknüpfungspunkt des Geistigen: dem natürlichen Wohlwollen, wie es sich besonders in der Familie entwickelt. Pestalozzi hat nur diese natürlichen Sympathieverhältnisse und nur beim großen kulturgeschichtlich orientierten Übergang der Menschheit aus dem natürlich-gesellschaftlichen in den sittlichen Zustand anerkannt und verfolgt. Im übrigen hat er alle psychologischen Vermittlungen verworfen. Insbesondere gilt das für den Unterricht. Die bei den Jesuiten und anderwärts verwandte aemulatio, deren Inhalt die Stufen der Nacheiferung durch den Ehrgeiz hindurch bis hinauf zum Neid und zur Mißgunst umfaßte, das Lockesche Motiv der Ehre und Schande, der Reputation, ja selbst das sich mit

andern vergleichende Selbstbewußtsein der eignen Kraft lehnt er ab, also jeden, wenn auch noch so feinen Egoismus, wie wir ihn besonders bei Locke benutzt finden. Denn all dies sind natürliche Motive, und solche dürfen hier nicht hereinspielen, geschweige, daß es erlaubt sei, sie mit bewußter, methodischer Initiative zu benutzen. Das deutet klar auf seine philosophische, auf das Wesen des Geistes gerichtete Erziehungslehre. Er mußte deshalb alle natürlichen Motive als eine Gefahr ansehen: die Gefahr der Hemmung aller geistigen Autonomie, reiner Selbstherrschaft des Geistigen. Und dagegen konnte er demnach nur die — geistige — Liebe an der Sache selbst, das rein sachliche Interesse als Motiv anerkennen.

Pestalozzi legt freilich dieses in der unterrichtenden Erziehung allein anzuwendende Motiv so auseinander: einerseits Liebe sowohl zur Pflicht als zu den Eltern und Erziehern (dieses Sowohl — Als gehört offenbar zusammen als zwei Seiten eines und desselben Motivs) und andrerseits Liebe zum Gegenstand selbst.[1] Vermutlich denkt er nun beim ersten Motiv auch mehr an das rein Geistige, sogar an das Geistige in seiner höchsten und reinsten Gestalt: an die in der Elternliebe oder überhaupt in den persönlichen Verhältnissen familiärer Art gegenwärtigen religiös-sittlichen Kräfte des Gemüts. Mag aber auch, was allerdings möglich ist (es würde zu weit führen, das hier prinzipiell entscheiden zu wollen), bei diesem Motiv zugleich an das in denselben Verhältnissen sich äußernde natürliche Wohlwollen und Pflichtgefühl gedacht sein, so ist es jedenfalls, wie schon oben gezeigt, das einzige natürlich-psychologische Hilfsmittel, das er überhaupt anerkannt hat, und über dessen Gegensatz zu rein geistigen Motiven er sich klar gewesen ist. Und außerdem kommt es hier nur an zweiter Stelle in Betracht. Denn der Schwerpunkt liegt ihm jedenfalls auf dem zweiten Motiv. Es ist die Liebe zu der betreffenden Sache selbst. Daß aber die Sache, von der ich hier rede, nur aus dem Geiste lebt, ja Geist, geistiger Niederschlag ist, das kann und will ich hier nicht im besonderen erörtern.

Hier entsteht aber wieder die Frage, der sich andre Pädagogen, besonders Herbart, energisch zugewandt haben, und die auch uns heute sehr wichtig sein muß: wie bringen wir nun aber den Zögling und Schüler aus dem Naturstand, wo er von heteronomen Motiven beherrscht, ja geradezu überschwemmt wird, zu dieser autonomen Motivation? Diese Frage ist doch durch die oben erwähnte kurze Berücksichtigung des in der Familie keimenden natürlichen Wohlwollens nicht genügend

[1] Vergleiche auch wieder Wiget, a. a. O., Bd. 24, S. 23.

erledigt. Denn wiederholt sich nicht der Übergang an jeder Stelle der Erziehung? Spricht nicht Pestalozzis eigne Schrift indirekt dafür? In den „Nachforschungen“ ist doch der gesellschaftliche Zustand, der ja nur eine kompliziertere Form des natürlich-heteronomen Zustandes ist, als das notwendige Durchgangsstadium von der Natur zum autonomen Geiste betrachtet. Werden wir nun aber nicht dauernd von der Gesellschaft und ihrer Lebensführung umsponnen, da Rousseaus Ideal der Aufhebung der Gesellschaft nicht verwirklicht ist und nicht verwirklicht werden kann, weil wir ohne dauernde Beziehung zur Gesellschaft auch geistig nicht recht würden atmen können! Muß dann aber nicht der — gewiß notwendige — Rückgang von der gesellschaftlichen Lebensart zum reinen Geistesleben immer wieder, an jedem Punkt immer von neuem erfolgen?

Solche Fragen hat Pestalozzi nicht weiter verfolgt. Oder aber — so können wir noch besser aus dem Geiste seines Werkes heraus sagen — er hält diese Fragen durch das schon Entwickelte für gelöst: der am Punkte der natürlichen Liebe und Sympathie erfolgende Übergang vom heteronomen Naturleben zur autonomen Geistestat ist für ihn im wesentlichen durch die Familie schon gewonnen (vorausgesetzt, daß die Familie zur reinen Entfaltung gekommen ist), also immer schon garantiert, wenn wir uns zur unterrichtenden Erziehung wenden. Der Übergang von der Natur zum Geist, das Problem der Umschaltung braucht darum hier in der Schule nicht weiter in das pädagogisch-methodologische Problem aufgenommen zu werden. Nur in einem die allgemeinen Vorbedingungen schaffenden, die Situation, in der allein Erziehung überhaupt möglich ist, aufrecht erhaltenden und erleichternden Sinne[1] wirkt jene natürliche Sympathie (in den persönlichen Verpflichtungsgefühlen gegen Eltern und Lehrer) dauernd mit. Aber das geschieht mit unbewußter Notwendigkeit und verlangt keine pädagogisch-methodologische Initiative; es ist mehr eine schon als gesichert hingenommene Vorbedingung für die eigentliche unterrichtende Erziehungstätigkeit. Diese selbst hat nur mit der reinen Sachlichkeit des

[1] Dies berührt sich mit dem, was Herbart Regierung nennt im Gegensatz zu den eigentlichen Erziehungsarbeiten des Unterrichts und der Zucht. Aber gerade in die auch bei Herbart noch vorliegende Schwierigkeit der pädagogischen Wertung des Regierungsfaktors, ohne die dieser doch kein Existenzrecht im Erziehungssystem haben würde, bringt Pestalozzi schon eine erste Klärung, die sich etwas anders als Herbart entscheidet. Der pädagogische Charakter des Regierungsfaktors, d. h. nur in der bescheidenen oben entwickelten Form genommen, wird dadurch gesichert, daß er wohl aus dem Ganzen des Gebietes der Erziehung nicht hinausgeworfen werden kann, aber nicht mehr in das Erziehungsgebiet des Unterrichts gehört, sondern vor diesem schon zu seinem Recht gekommen ist. Und dazu nehme man noch die Fortsetzung im Text.

betreffenden Unterrichtsstoffes zu arbeiten. Uns scheint in der Tat diese These ganz besonders für den Unterricht eine anzuerkennende Wahrheit.

Daß sich die Betonung der Liebe zum Gegenstand selbst als des eigentlichen auf seiten des Schülers zu verwertenden Motivs der Unterrichtsarbeit nicht einfach deckt mit dem Herbartischen „Interesse", sei nur gelegentlich bemerkt. Das Herbartische „Interesse" ist zur Hälfte natürlich-psychologisch und nur zur andern Hälfte autonom-geistig verstanden.[1] Seine praktische Bedeutung und vor allem seine praktisch-pädagogische Fruchtbarkeit soll damit gar nicht geleugnet werden. Im Gegenteil, gerade diese Mittelstellung zwischen dem Psychologischen und dem spezifisch Geistig-Sachlichen hat dem „Interesse" einen außerordentlichen Arbeitswert für pädagogisch-methodologische Untersuchungen und Unternehmungen gesichert. Aber das Eine bleibt damit gerade von neuem sichergestellt, daß Pestalozzi Herbart gegenüber ein, wenn auch nur ganz intuitiv sich äußernder, Philosoph der Pädagogik ist.

Werfen wir nach dieser methodologischen Vorbemerkung über die unterrichtende Erziehung auf die Unterrichtsgebiete einen kurzen Blick.

In Pestalozzis Sinne haben wir immer zugegeben, daß das geistige Ganze der reinen Menschlichkeit nicht bei verschwommener Allgemeinheit stehen bleiben kann, sondern besondere charakteristische Richtungen zu plastischer Ausprägung einschlagen muß, die in bedeutsamer Weise, charakterbildend auf das Ganze zurückwirkt. Innerhalb der unterrichtenden Erziehung geht dieser Weg vor allem zur begrifflichen Bestimmtheit. Es gilt deshalb die oben von uns an zweiter Stelle gegebene Definition des Erziehungsweges („von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen") insbesondere für die vor allem im Unterricht regierende Sphäre der „Geisteskraft".

α) Religiös-sittlicher Unterricht.

Hier müssen wir zunächst nochmals kurz auf die Religion und Moral als Schul- bezüglich Unterrichtsstoff, sagen wir kurz: auf den die Gesinnung bildenden Unterrichtsstoff eingehen. Denn sittlich-religiöses Leben war ja Anfang und Ende aller „Menschenweisheit". Wir müssen also auch die begriffliche Durchbildung der Gemütskräfte erwägen, ehe wir zu der wissenschaftlichen Schulung im engeren Sinne übergehen.

[1] Vergleiche dazu resp. dagegen Natorp, Abhandlungen. I, S. 451.

Aus der schon oben berichteten Tatsache, daß Pestalozzi bei der Familienerziehung nirgends eigentlich vom Unterricht in religiösen und moralischen Dingen redet, folgt Wiget (a. a. O., Bd. 24, S. 5), daß dieses Gebiet als Unterrichtsstoff überhaupt, und prinzipiell „im System" Pestalozzis, keine Beachtung finde oder höchstens „eine ganz untergeordnete Rolle spiele", „wenngleich die Praxis des Instituts den Forderungen des Publikums natürlich einigermaßen Rechnung tragen mußte". Denn — so begründet Wiget seine These — in der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" schließt ja die Hausauferziehung auch den Unterricht in sich; es kann also nicht an eine Arbeitsteilung zwischen Haus und Schule gedacht sein in der Weise, daß der in der Familienerziehung nicht berücksichtigte sittlich-religiöse Unterricht nachher der speziellen Schulerziehung zugesprochen werden sollte. Gewiß haben wir ja oben (besonders S. 82 f.) Ähnliches gesagt über die sittlich-religiöse Bildung als eine Aufgabe, die wesentlich der mit dem Umgang in seiner feinsten Form arbeitenden Familienerziehung zukomme und am wenigsten und letzten dem Unterricht zufallen könne. Aber die Sache selbst und vor allem die Begründung scheinen mir doch in der Wigetschen Schärfe nicht ganz richtig. Die Sache läßt sich doch nicht so pressen. Denn Pestalozzi hat nicht nur in der Praxis, sondern doch auch im Ganzen seiner Idee die Schulerziehung als ein wesentlich unterrichtendes Erziehungsunternehmen selbständig neben der Familie anerkannt, so sehr auch diese in jene dauernd hinüberspielen muß, und so fließend darum auch die Grenzen zwischen beiden sein mögen. Auch darf ja nicht übersehen werden, daß Pestalozzi in seinen Werken, und besonders in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", seine Gedanken nur für die erste Erziehung und den ersten Unterricht ausgeführt hat, — ein Gesichtspunkt, den man beispielsweise auch in der Würdigung Fröbels einzunehmen vergessen hat.

Aber ein anderes ist an den Wigetschen Betrachtungen um so richtiger. Pestalozzi hat diese Idee eines sittlich-religiösen Unterrichts, besonders in Hinsicht auf den hierher gehörenden Unterrichtsstoff (den sogenannten „Gesinnungsstoff" der Herbartianer): Märchen, Erzählungen, Geschichte, im weitesten Sinne, vor allem nach seinem geistigen Gehalt genommen, und Religion, diese vor allem selber als großes geistesgeschichtliches Faktum gefaßt, nicht weiter verfolgt und praktisch so gut wie nicht verwertet. Damit steht die begründete Behauptung Wigets, „im Pestalozzischen Kreise sei der Gedanke eines kulturgeschichtlichen Ganges der Bildung auch hinsichtlich der sittlichen und religiösen Erziehung sehr lebendig" gewesen (daselbst,

S. 18), natürlich nicht im Widerspruch. Denn ganz abgesehen davon, daß wir doch zwischen den Gedanken des Meisters selbst und denen seines Schülerkreises gerade bei diesem Denker mit ziemlicher Vorsicht scheiden müssen, sind es doch zwei sehr verschiedene Dinge, ob man für den rein formellen Gang auch der sittlich-religiösen Bildung aus dem kulturgeschichtlichen Gang lernt, oder ob man die Erziehung an diesem Gange selbst in dem Sinne vornimmt, daß man seinen Inhalt als den großen Erziehungs- und Unterrichtsstoff dem Zögling bietet. Hierbei handelt es sich für uns am allerwenigsten um geschichtliche Würdigung und Ableitung des geistigen Menschheitsgehaltes, geschweige um den spielerischen Versuch, vom Zögling das höchste und letzte Ideal der Geschichtsforschung: das geschichtliche Verstehen und Ableiten der Gegenwart aus der Vergangenheit, erreichen zu lassen. Nichts weniger als das. Der geschichtliche Gehalt selber ist gemeint, nicht die geschichtswissenschaftliche und geschichtsphilosophische Wertung des Gehaltes.[1] Freilich ist es schließlich nicht zu bestreiten, daß beides solidarisch miteinander verbunden ist und das eine nicht absolut ohne das andere lebt, besonders bei geschichtlichen Inhalten, die der Gegenwart schon entrückt sind. Aber bei dem in sicheren Dokumenten fertig vorliegenden geschichtlichen Inhalt des Menschenwesens kann für die Erziehung von dem letzteren (geschichtswissenschaftlichen und -philosophischen) Faktor abstrahiert werden. Das ist soweit möglich, als die historischen Inhalte relativ unmittelbar, d. h. ohne den Umweg der Gelehrsamkeit aufgenommen und angeeignet (d. h.: zu eigener autonomer Wahrheit umgewandelt) werden können; und nur soweit wiederum dies der Fall ist, gehören historische Inhalte in eine allgemeingültige Erziehung und einen allgemeingültigen Unterricht hinein. Das aber betrifft, wie leicht ersichtlich, ein besonderes Problem, welches an unsrer Hauptentscheidung nichts ändert.

Jedenfalls hat Pestalozzi den kulturgeschichtlichen Inhalt des Menschen im Großen so gut wie ganz außer acht gelassen. Das muß uns eigentlich wundern. Schon bei Rousseau, der doch trotz seiner Herzensreligion den religiösen Stoff noch so recht im Sinne spät eintretender abstrakt-aufklärerischer Spekulation gefaßt hatte, haben wir einen guten Ansatz für die Verwertung der positiven geistesgeschichtlichen Niederschläge als des Stoffes für sittlichen Unterricht. Denken

[1] Hier scheinen mir bei Natorp (vergleiche besonders Abhandlungen. I, S. 266 f.) Mißverständnisse, mindestens Einseitigkeiten in der Beurteilung der Herbartianer und ihrer Kulturstufentheorie vorzuliegen, selbst wenn, was ich hier nicht entscheiden will, die Herbartianer selbst in ihrer wissenschaftlichen Begründung Veranlassung dazu gegeben haben sollten.

wir nur an seine Verwertung des Robinson Crusoe und sodann besonders an die spätere Lektüre von geschichtlich-biographischen Stoffen (Plutarchs Placita). Und war das noch ziemlich wenig, so dürfen wir nicht vergessen: Rousseaus Leben fällt noch ganz in die Zeit der Aufklärung. Er selbst stand noch mit einem Fuße darin und hatte ja seinerseits erst die große Arbeit zu leisten und die Aufklärung in einem großen, tief innerlichen Stück zu überwinden. Pestalozzi aber stand zur Zeit der Höhe und Reife seines Schaffens schon in einer ganz anderen, die Aufklärung überwindenden Situation — oder hätte wenigstens darin stehen können. Es ist in der Tat merkwürdig, daß Pestalozzi zur Zeit des Neuhumanismus, des Fichte und Hegel, mit denen er sonst, wie oben betont, so vieles gemein hat, den geistigen Menschen im Großen in inhaltlicher Hinsicht, den geistesgeschichtlichen Niederschlag der Menschheit, ohne den wir doch, wie jene Denker richtig erkannten, nicht geistig richtig und voll atmen können, erzieherisch, d. h. insbesondere als Erziehungsstoff so wenig verwertet hat. Die Erklärung und Entschuldigung ist ja schließlich leicht. Pestalozzi, ein genial-intuitiver Denker, der alles aus sich selbst geschöpft hat, ist durch seine Begabung und auch durch seine äußren, so wenig günstigen Lebensumstände der Gefahr erlegen, nichts zu lernen. So hat er die auf der Höhe der Zeit stehenden tiefsten Bewegungen an sich vorübergehen lassen,[1] soweit sie nicht, wie die Kantische Philosophie, gelegentlich persönlich, wie z. B. in Fichte, an ihn herankamen und dann von ihm allerdings sofort als kongenial empfunden wurden.[2] Und so ist er in Hinsicht des Bildungsinhaltes, des Unterrichtsstoffes doch noch zu individualistisch geblieben. — Infolge dessen hätte er freilich dem Gedanken an den inhaltlichen Niederschlag des geistesgeschichtlichen Ganges der Menschheit, wenn er auch noch so mächtig in ihm

[1] Er hat das z. T. mit bewußter Absicht getan. Ich erinnere nur an einen Satz aus der ersten Seite der „Nachforschungen", den auch Natorp, a. a. O., S. 176 zitiert: „Ich kann in derselben [der gegenwärtigen Untersuchung] in keinem Stück von irgendeinem bestimmten philosophischen Grundsatz ausgehen, ich muß sogar von dem Punkt der Erleuchtung, auf welchem unser Jahrhundert über diesen Gegenstand steht, keine Notiz nehmen. Ich kann und soll hier eigentlich nichts suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt, das ist, die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben." (W. VII, S. 386.)

[2] Freilich war auch hier die klar bewußte Einsicht in die Übereinstimmung am meisten auf der andern Seite. — Auf die Frage der direkten oder indirekten Abhängigkeit von Kant will ich mich auch deshalb hier nicht einlassen. Die Frage der tatsächlichen Übereinstimmung hat u. a. Wiget, a. a. O., Bd. 24, S. 45 und Natorp in seinen Abhandlungen erörtert, letzterer auch die der Abhängigkeit.

aufgestiegen wäre, doch keine positiv inhaltliche Wendung zu großen Erziehungs- und Unterrichtsstoffen geben können. Das ist schon richtig. Aber es bleibt immerhin merkwürdig, daß ihm der Gedanke selbst zu wenig aufgestiegen ist. Und wenn man den Mangel nun eben darin begründet findet, daß Pestalozzi dem Unterricht am wenigsten sittlich erziehende Leistungen zuschreiben und ihm folglich am wenigsten sittliche Themen übergeben zu können meinte, so geht unsre Kritik weiter. Sein Fehler ist der, nicht erkannt zu haben, daß die Geschichte im Sinne ihres geistigen Gehaltes (Dichtung, Kunst, Religion u. a.), vorausgesetzt daß sie richtig erzieherisch-unterrichtlich verwertet wird, zugleich auch und vor allem eine weitere Form des Umgangs darstellt. Verfolgen wir besonders mit Rücksicht auf diesen Stoff die Probleme weit und tief genug, dann kann innerhalb der Schulsphäre, d. h. genauer innerhalb der unterrichtenden Erziehungssphäre gar keine definitive Scheidung zwischen Umgang und Unterricht gemacht werden. In seiner Ablehnung sittlich-religiöser Themen als Unterrichtsstoffes erkennen wir, daß er die Unterrichtsarbeit selbst zu aufklärerisch-intellektualistisch auffaßt und dann konsequenterweise aus seinen tiefsten Konzeptionen heraus religiös-sittliche Unterrichtsstoffe ablehnen muß. Es handelt sich also doch um die Schattenseite, weil einseitige Durchführung, einer Größe. Gewiß ist es eine Einseitigkeit. Aber man wird sie um so billiger beurteilen, je mehr man erwägt, wie sehr damals trotz jener im allgemeinen siegreich vorgedrungenen idealistischen Lebensauffassung noch der Geist der Aufklärung alle großen Geistesphänomene durchdrungen, ja durchseucht hatte, wie in der Religion oder beispielsweise, von Frankreich herkommend, in der Kunst das verstandesmäßige Raisonnement sich des Gebietes bemächtigt und alles Spezifische in intellektualistisch-utilitaristischer Weise aufgelöst hatte, und wie sich nun in Pestalozzi die geniale Lebensursprünglichkeit dagegen wehrt, so energisch wehrt, daß er diese Stoffe lieber gleich ganz von der Sphäre des Wissens, der Theorie, der Schule fernhält.

Der unterrichtenden Erziehung hat deshalb Pestalozzi am wenigsten sittlich-religiöse Erziehungsaufgaben erteilen zu können geglaubt. Wo und soweit aber nun doch die sittlich-religiöse Bildung in der unterrichtenden Erziehung von ihm berührt ist, da verfolgt er in einer gewissen Analogie zu der theoretischen Bildung im engeren Sinne, auf die wir nachher erst kommen, die Stufen von der Anschauung bis hinauf zum Begriff, nur daß hier im sittlich-religiösen Gebiete die Anschauungen meist Gefühle genannt werden und der Begriff ein darauf

sich bauender und ins Bewußtsein aufgenommener Imperativ, ein geistiges Willensgesetz ist, natürlich — wie mit dem Wort „geistig“ schon zum Ausdruck gebracht ist — ein Gesetz ganz autonomer Art. Also liegen hier keine rein theoretischen Größen vor, wenn sie auch durch das theoretische Bewußtsein hindurchgegangen sind. — Doch ist das von Pestalozzi zu wenig ausgeführt, um von uns hier weiter verfolgt werden zu können.

Seine Stellungnahme zum Problem der sittlich-religiösen Schulerziehung können wir nunmehr so zusammenfassen. Wir sagten schon, bei der Gemüts- oder Herzensbildung komme die Ägide des Familienlebens: der Umgang und die Kunstkraft, zu besonderer Geltung, jedenfalls in besonderem Vorrang vor dem Übergang in die theoretische Erwägung, — als sittliches Tun und sittliche Übung. Diese sind dem Pestalozzi das wichtigste Stück sittlicher Bildung. Denn die Einsicht in die Ursprünglichkeit dieser zentralen Menschenkräfte macht ihn so energisch gegen das, was Rousseau das Raisonnieren nannte, und gegen das sich dieser schon so energisch gewandt hatte, das er aber inkonsequenterweise selbst gerade bei der sittlichen und besonders der religiösen Bildung wieder sehr, wenn auch erst in späteren Erziehungsstadien, aufgenommen hatte.[1] Daraus aber folgt seine Stellungnahme zu einer großen Wahrheit. Es ist nämlich eine ganz künstliche Scheidung, einen Gesinnungsunterricht von der Zucht zu trennen, bei Gesinnungsbildung lassen sich Unterricht und Zucht überhaupt nicht scheiden. Jedenfalls beruht eine solche oder ähnliche Scheidung lediglich auf einer künstlichen Isolierung der zwei Seiten einer und derselben Sache, die sich in Wirklichkeit nicht spalten läßt. Und darum muß, wenn irgendwo, so hier in der sittlich-religiösen Bildung, die Familie in die Schule übergehen, wenn irgendwo, so ist hier die Trennung von Familienerziehung und wesentlich unterrichtender Schulerziehung ungerechtfertigt. Gerade in diesem Punkt kann die Schule nur eine weitere und — wenn das möglich ist? — reinere Form der Familienerziehung sein. Wir leugnen damit nicht, haben es sogar

[1] Bei Pestalozzi nimmt diese Einsicht beispielsweise die Wendung zu der bekannten Forderung des „Schweigens und Tuns“. „Die wahre sittliche Elementarbildung führt vermöge ihres Wesens zum Fühlen, Schweigen und Tun.“ („Ansichten und Erfahrungen usw.“ Einleitung, 49.) „Der Mensch vollbringt den Weg zu seinem Ziel, er vollendet sich selber nur durch Schweigen und Tun.“ (Aus dem Erinnerungsblatt für den 1805 von Yverdon scheidenden Fröbel.) Vergleiche noch die auch von Wiget, a. a. O., Bd. 24, S. 25 Anmerkung zitierten schönen Worte Pestalozzis aus der Schrift „Religiöse Bildung der Kinder der Armen“. (W. III, S. 350.)

mehrfach ausdrücklich betont, daß die sittlich-religiösen Kräfte schließlich auch in die Peripherie begrifflich-logischer Durchbildung übergehen können und sollen, und daß dies eine besondere Aufgabe des Unterrichts ist. Aber diese begriffliche Schulung ist auf dem sittlich-religiösen Lebensgebiet die äußerste Peripherie, das Letzte, ein mehr passiver Reflex der vorher durch die Anschauung und Übung bereits gewonnenen charaktervollen Geistestat. Die begriffliche Schulung setzt also ganz besonders im sittlich-religiösen Geistesgebiet den schon erwogenen sittlich-religiösen Charakter voraus und baut sich auf ihn auf. (Vergleiche z. B. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XII, 11.)

Wir können diese Einsicht so formulieren: die sittlich-religiöse Erziehung fällt am wenigsten dem Unterricht zu, sondern liegt zum allergrößten Teil noch diesseits desselben, oder: der religiöse und sittliche Unterricht hat an sich selber am wenigsten spezifisch erzieherischen Wert. Denn dieser liegt in der Entfaltung des geistigen Zentralfonds, d. h. in der geistigen Tat. Die logischen Verhältnisse des Wissens aber sind keineswegs einfach identisch mit dem Geistigen der Tat. Ein sittliches System weiß vielleicht alle, wenigstens alle markanteren, einzelnen Lebensumstände unter höhere und höchste sittliche Regeln zu subsumieren; das ergibt aber keine Sittlichkeit. Sittlichkeit ist kein Wissen, jedenfalls am allerwenigsten ein Wissen, wie Sokrates meinte, der dann allerdings durch Unterricht alle Menschen, wenn anders sie intellektuell schulfähig sind, hätte sittlich machen können. Durch Unterricht entstehen höchstens intellektuelle Entwürfe, keine echten siegenden Geistestaten. Aber im sittlichen Charakter werden in ideeller Weise, wenn auch vielleicht ganz unbewußt und ohne jede Reflexion, alle Lebensmannigfaltigkeiten faktisch dem sittlichen Geistesleben unterworfen. Aus solchen und ähnlichen Konzeptionen heraus ist für Pestalozzi beim sittlichen und religiösen Unterricht die Gefahr zu groß, die sittlich-religiöse Tat, das Eine, was uns nottut, möchte durch des Gedankens Blässe angekränkelt werden und an ihrer Charakterstärke und Treffsicherheit Schaden leiden.

Das also sind die tiefsten Gründe dafür, daß Pestalozzi die Religion und Sittlichkeit als Schulstoffe und das heißt: speziell als Unterrichtsstoffe so geringschätzt und auch praktisch so ziemlich vernachlässigt hat.

Allerdings scheint eine letzte, tiefste Erwägung der Pestalozzischen Ideen in einem Punkte einer gewissen Einschränkung obiger Behauptungen das Wort zu reden. Ausgehend von dem Gedanken (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. VII, 68; XIV, 5; vergleiche auch Wiget,

a. a. O., Bd. 24, S. 22), daß Tun, Arbeit, besonders in ihrer ausdauernden Überwindung der Widerstände objektiver und subjektiver Natur, das beste Mittel der Gesinnungsbildung sei, gelangt Pestalozzi weiter zu der Erwägung, daß ja die intellektuelle Schulung des Unterrichts selbst eine solche Arbeit ist, die durch ihre Ausdauer und ihr methodisches Üben und Variieren selber ein Mittel der sittlich-religiösen Charakterbildung sei. Wenn die früher erwähnte wirkliche Arbeit in der Familie eine Art der „Kunstkraft“ ist, in die ja die Gemütskräfte zur Gewinnung eines Charakters hinübergehen müssen, so wiederholt sich das Verhältnis von Gemüt und Kunstkraft doch auch beim Verhältnis von Gemüt und „Geist“: auch die Sphäre des Wissens ist eines der Gebiete, in denen die Gemütskräfte sich ausprägen müssen, um zu charakteristischer Präzision zu gelangen und eine charaktervolle Struktur in sich zu entwickeln. (Vergleiche das oben im Abschnitt II, b entwickelte Verhältnis von Gemüt, Geist und Kunstkraft.) Solche Zusammenhänge führen natürlich nur noch entschiedener zur energischen Durchführung der im Prinzip schon vorher längst gewonnenen Wahrheit von der vollen persönlichen Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Zöglings in der begrifflichen Durchbildung. Werden an diese geistig-theoretische Selbsttätigkeit des Zöglings methodisch große Anforderungen gestellt, dann wird der Geist überhaupt, also auch sein innerster, sittlich-religiöser Kern auf die Höhe charaktervoller Entfaltung gehoben. Der ethische Wert auch theoretischer Arbeit ist hiermit richtig erkannt. Darin ganz besonders liegt der erzieherische Wert des Unterrichts. Das scheint die tiefste Konzeption zu sein, die in den entwickelten Erwägungen Pestalozzis mitzittert. Dieser Arbeitswert des Unterrichts für die tiefsten zentralsten Kräfte der reinen Menschlichkeit, und das heißt: auch der sittliche Wert der Begriffsarbeit — ist die tiefste und wohl auch einzige Rechtfertigung des selbständigen Unterrichts im Rahmen des pädagogischen Problems.

Bei Herbart ist die sittliche Begründung und Würdigung der theoretischen Bildung noch ganz andersartig. Weil nämlich bei ihm der Wille, genau besehen, selbst nur eine Komplikation theoretischer Faktoren ist, wird die mit dem Unterricht arbeitende, theoretische Erziehung, die Bildung des Gedankenkreises — als das einzige, unumgängliche Mittel für den höchsten Zweck der sittlichen Bildung — nicht nur das Nächste, sondern schließlich das Ganze des Erziehungsunternehmens. Denn die „Zucht“ als das System derjenigen erzieherischen Maßnahmen, welche außerhalb der den Gedankenkreis bildenden unterrichtenden Erziehungstätigkeit liegend, den Willen bilden, schrumpft bei ihm notwendigerweise auf ein Minimum zusammen. — Wie man

sieht, trägt Herbart in seinem Wesen ein großes Stück Aufklärung, gewiß zum Vorteil eines klaren, durchsichtigen Erziehungssystems, aber weniger geeignet, die ganze philosophische Tiefe des Erziehungsproblems auszuschöpfen; in Pestalozzi dagegen lebt ein Stück Romantik, wenn man es so bezeichnen darf und dem Wort nicht einen zu engen Sinn gibt. Denn dieses Stück Romantik ist im ganzen gut und fruchtbar.

β) Wissenschaftlicher Unterricht.

Infolge der geschilderten Umstände hat sich also Pestalozzi in Hinsicht des Unterrichts am meisten der theoretisch-wissenschaftlichen Schulung im engern Sinne zugewandt, aber nun eben infolge der ebenfalls erwähnten Einseitigkeiten und Schranken in einer von vornherein recht ärmlichen, lendenlahmen Weise. Insbesondere ist daran seine Vernachlässigung der geschichtlichen Ausprägungen des Geistes der Menschheit schuld.

Die ersten elementaren Mittel zum begrifflich-wissenschaftlichen Emporarbeiten der Menschlichkeit sind nach Pestalozzi Zahl, Form und Sprache. Aus diesen drei Mitteln werden aber, wie Wiget (a. a. O., Band 23, S. 248) richtig hervorhebt, zugleich drei Erkenntnisgebiete, ja drei elementare Unterrichtsfächer, die nun selbst wieder die Stadien von dunklen Anschauungen bis hinauf zu deutlichen Begriffen durchmachen. Das ist aber im Zusammenhang der Pestalozzischen Konzeptionen durchaus begreiflich. Daß überhaupt aus Mitteln der Emporhebung des Geistes Unterrichtsgebiete, Unterrichtsfächer werden, kann nicht verwundern. Das hat darin seinen tieferen Zusammenhang, daß es sich eben, seiner nicht psychologischen, sondern philosophischen Betrachtung entsprechend, nicht um bloße äußere, von draußen kommende Mittel für das Erwachsen der betreffenden menschlichen Kräfte handelt, nicht um bloße Vehikel der Menschlichkeit, sondern um deren Grundformen selber, um charakteristische Stadien der gesuchten menschlichen Kräfte selbst. Und daß nun Zahl, Form und Sprache, die doch als Mittel des Aufstiegs des Geistes zu charakteristischer Ausprägung je ein charakteristisches Stadium dieses Ganges bedingen, ja — ausfüllen, als Unterrichtsgebiete selbst wieder den ganzen Weg durchmachen sollen, das enthält an sich selber noch keinen Widerspruch, wenn man die Erwägung gelten läßt, daß innerhalb je der betreffenden Stufe beim Aufstieg zur Begriffssphäre der Weg von der Anschauung zum Begriff gewissermaßen in zweiter Potenz sich wiederholt. An der oben genügend erörterten Einheit des Geistigen bei aller seiner inneren Struktur und Differenzierung liegt es eben, daß

7*

eigentlich an jeder Stelle, nur in verschiedenen Höhenlagen, das geistige Ganze gegenwärtig ist, daß es sich an jedem Punkte des Weges, nur in feineren Formen, im Kleinen wiederholt.

Damit hängt es auch zusammen, daß wohl der Gemütskraft auch ein zeitliches Prius vor dem „Geist“ zugestanden werden kann, insofern als ein erstes Stadium rein intuitiver Entfaltung der menschlichen Kräfte ohne begriffliche Ausprägung vorhanden ist, daß aber umgekehrt kein begriffliches Stadium leben kann, ohne Anschauung, anschauliche Unmittelbarkeit des Geistes (d. h. Gemüt) im Hintergrunde zu haben. Die Tatsache, daß die zentrale Kernkraft des Geistes an jeder Stelle des Weges von Anschauung zum Begriff gegenwärtig ist und folglich an jeder Stelle dieses Weges der ganze Weg in sublimierter Weise sich wiederholt, diese Tatsache spricht sich ferner auch in dem schon oben mehrfach erwähnten Fehlen einer scharfen Grenze zwischen Familien- und Schulerziehung aus. Denn das Anschauungsstadium und das Begriffsstadium decken sich nicht einfach mit dem Stadium der Familien- und dem der Schulerziehung in jeder Hinsicht, sondern nur vom Standpunkte jenes Weges im Großen. Denn Anschauungsbildung, auch in jenem tiefen Sinne genommen, muß in der Schule weiter stattfinden, und umgekehrt findet Begriffsbildung schon in dem Familienstadium statt. Die Differenzierung im Großen sagt also gar nichts gegen eine ewige Wiederkehr des Weges von Anschauung zu wissenschaftlicher Klarheit an jeder Stelle in den verschiedensten Höhenlagen.

Die Stadien auf dem Wege von der Anschauung zum Begriff sind: Unbestimmtheit, einheitliche Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit, welch letztere in die begriffliche Definition und in die zu ihr gehörende und sie vollendende begriffliche Systematik ausläuft. Zum rechten Verständnis sei aber nicht wieder vergessen: wenn so Pestalozzi eine Scheidung macht zwischen Anschauungs- und Begriffssphäre (um nur die zwei markantesten Stadien zu nennen), so beginnt nicht etwa erst mit letzterer das Geistige gegenüber dem Sinnlichen; sondern das Geistige, welches schon in unmittelbarer, intuitiver Weise in der Anschauung vorlag, ist nur übergegangen ins Intellektualistisch-Logische. Was an Geist implizite schon in der Anschauung vorlag, ist hier nur nach einer bestimmten Richtung hin expliziert worden. Das Begriffliche ist schließlich nur eine bewußte Reflexion auf die vorher schon tatsächlich, in der Tat, aber eben nur intuitiv ausgeübten Geisteskräfte. Das entspricht wieder dem Geiste der Kantischen Philosophie, insbesondere seiner Erkenntnistheorie. Diese ist ja auch schließlich nur eine Reflexion auf die apriorischen Funktionen, die sich und sofern

und soweit sie sich in der Erfahrung, dieselbe bearbeitend, manifestiert haben. Die geistige Funktion und das in ihr zutage tretende geistige Gesetz lag also schon vor, nur nicht in der Reflexion, nicht in bewußter, abstrakter Isoliertheit, sondern in konkreter Tat. Darin eben liegt das Wesen der Pestalozzischen „Anschauung“. Zahl, Form und Sprache sind ihm nun eben die spontan einsetzenden transzendentalen Kräfte des Menschen und insofern an allen Gegenständen der Erfahrung zu finden, im Gegensatz zu deren sekundären Eigenschaften. (Vergleiche z. B. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. VI, 9—14.)

Rousseau, mit dem, als dem ersten bedeutenden Pädagogen der spezifisch neuen Zeit, Vergleiche anzustellen immer lehrreich ist, steht mit Rücksicht auf das transzendentale Problem noch schwankend zwischen dem alten empirisch-realistischen Standpunkt und der modernen idealistischen transzendentalen Einsicht. Wenn er dem Kinde in der ersten Zeit alle Ideen abspricht und dementsprechend gegen ein — also seiner Meinung nach künstliches — Hinüberführen des Zöglings in die Begriffs- und Ideensphäre bis etwa ins 15. Lebensjahr kämpft, so ist das sehr schief und unklar. Denn er selbst meint etwas anderes, Spezielleres, als was uns an seinen Thesen zunächst auffallen würde. Er will gegen das frühe Eintreten des Raisonnements reden, gegen die zu frühe Wendung in die bewußte Reflexion Stellung nehmen. Da er nun aber — das ist sein Hauptfehler, der alle Unklarheiten in ihm, auch die seines Begriffes der „Natur“ verschuldet hat — keine scharfe Scheidung macht zwischen dem Geist als Tat, dem Geist in seiner unmittelbaren, ursprünglichen Bewährung, seiner tathandelnden Ursprünglichkeit einerseits und seiner Wendung ins Intellektualistische andrerseits, deshalb fällt ihm der Kampf gegen das Raisonieren zu sehr zusammen mit der Ablehnung der Ideen für die ganze frühere Zeit der Erziehung. So daß die geistige Ursprünglichkeit und Selbsttätigkeit erst recht spät einsetzen soll. Geist ist ihm im wesentlichen nicht viel mehr als Raisonnement, Ideen sind ihm lediglich reflexive Vergleichungsbegriffe.

Der tiefere Punkt der Differenz zwischen Pestalozzi-Kant und Rousseau ist darum der, daß Rousseau, fast ebenso wie Locke, der geistigen Initiative schließlich nur eine hinterherkommende logische Verarbeitung fertig gegebener und passiv durch Empfindungen aufgenommener Gegenstände zuerkennt, während Pestalozzi mit der großen Errungenschaft der transzendentalen Logik Kants kongenial zusammentrifft, wonach jene geistige Ursprünglichkeit und Einheit schon in den einzelnen Erfahrungsdaten niedergelegt und bewährt ist, —

freilich nicht im reflexiven Bewußtsein, aber eben in schaffender, gestaltender Tat. Hier sind Kant und Pestalozzi gleich weit entfernt nicht nur von den Empiristen und Sensualisten (z. B. Locke), sondern auch von den vorkantischen Rationalisten, die den Geist im beziehenden Denken aufgehen lassen; und wir können schon darum von der genaueren Beantwortung der Frage absehen, ob Rousseau mehr Empirist resp. gar Sensualist oder mehr Rationalist war. Nur ein Punkt sei in folgendem angedeutet.

Soweit natürlich jenes bloß vergleichende Denken passiv ist, da die gegebenen Sensationen eben nur verglichen werden, da nur über sie verhandelt wird und nicht sie selbst durch die Vergleichung und Beurteilung bestimmt werden, soweit ist eben die Distanz von Kant und Pestalozzi den Empiristen und Rationalisten gemeinsam. Es fragt sich also nur noch, ob nicht innerhalb dieser Passivität noch ein Unterschied zwischen diesen beiden Richtungen bestehen bleibt, und ob Rousseau bestimmte Stellung dazu nimmt. Das scheint mir doch der Fall zu sein. Denn ich finde doch noch eine ziemliche Differenz zwischen beiden, etwa zwischen Rousseau und Locke. Sie zeigt sich schon darin, daß bei Rousseau das Urteilen immer aktiver wird, je höher es von den einfachen Sensationen zu komplexen Ideen (um den Lockeschen Ausdruck zu gebrauchen) vorwärts schreitet. Während nämlich bei Locke das Denken doch selbst nur kompliziertere Anhäufungen, ein verwickelteres Haben von Sensationen bedeutet und der innere Sinn (die Lockesche „reflexion") nur eine feinere Aufstapelungsform der Ideen (den Ausdruck im englischen Sinne genommen) ist, tritt bei Rousseau in Hinsicht des Geistigen etwas spezifisch Neues ein: die Sensation wird hier in etwas wirklich Anderes, nämlich in das vergleichende, Begriffe und Ideen bildende Denken übertragen, mag dieses selbst auch in jenem prinzipiellen Sinne passiv, d. h. nicht eigentlich transzendental sein.

Beleuchten wir den Unterschied weiter so. Bei den englischen Empiristen ist auch der urteilende, vergleichende, verbindende Denkprozeß wesentlich als ein psychomechanischer Verbindungsprozeß elementarer Empfindungsfaktoren verstanden. Die psychischen Elemente, von den Engländern, besonders Locke, einfach Ideen, simples ideas genannt, sind der Seele unmittelbar gegenwärtig, treffen sich hier in unmittelbarer Nähe. Darum liegt keine Schwierigkeit in ihrer Verbindung und Scheidung, ihrem Vergleichen und zugleich Auseinanderhalten, was doch beides zugleich im Urteilen stattfindet; zum beziehenden Urteilen, zum begrifflichen Denken ist gar nichts Neues nötig. Denn rein assoziative Verbindungen und Verschmelzungen sind

genügende Erklärung dieses geistigen Phänomens, an dem darum nicht mehr problematisch herumzudeuteln und zu tüfteln ist. Rousseau dagegen erkennt schon, daß hierzu eigenartige Verknüpfungsfunktionen nötig und tatsächlich im Spiele sind, und daß insoweit das Subjekt in der Erkenntnis aktiv ist, — wenn auch freilich passiv in jenem tieferen Sinne, sofern es, kurz formuliert, die Erfahrungsgegenstände im Denken nur registriert, nicht konstituiert. Je mehr er nun aber diese vergleichende Tätigkeit des Subjekts auch den Empfindungen gegenüber, den elementaren Sensationen gegenüber ins Spiel treten läßt, um so mehr näherte er sich natürlich auch der transzendentallogischen Fassung Kants. Denn um so mehr müssen jene verknüpfenden Tätigkeiten für die Erfahrungsgegenstände selber konstituierende Bedeutung beanspruchen. — Den damit eigentlich schon bei Rousseau auftretenden modernen erkenntnistheoretischen Problemen entrinnt Rousseau freilich bis zu einem gewissen Grade immer wieder dadurch, daß er zum Gefühl als dem untrüglichsten eingeborenen Kriterium (am meisten allerdings in sittlichen Dingen) flieht, damit aber die ganze Strenge der auftauchenden Probleme wieder verwischt.

Jedenfalls kann man eine aus jener Locke-Rousseauschen Situation heraus bis in die Gegenwart laufende Linie zum konsequenten Sensualismus ziehen, an dessen Ende heute etwa Mach steht, während Rousseau alsbald von dieser Linie abzubiegen beginnt und über Locke hinaus zum Rationalismus und weiter zu Kants transzendentallogischer Wendung strebt. Aber allerdings nur in einem dunklen Drang. Wo es bei ihm zu bewußten Thesen kommt, schwankt er mit seinen tieferen Ideen von geistiger Spontanität immer wieder unklar hinüber zum Empirismus, ja zum Sensualismus.

Erst aus solchen historischen Verhältnissen und Gegensätzen heraus wird man sich der modernen Höhe der Pestalozzischen Ideen recht bewußt. Er steht schon auf dem transzendentalen Standpunkte, und insbesondere lebt seine Fassung der Anschauung ganz aus dieser Vertiefung in das geistige Wesen des Menschen.

Der elementare Unterricht arbeitet mit demselben in jeder erzieherisch wertvollen Anschauung sich betätigenden transzendentalen Lebensprinzip des Menschen, nur in seiner Ausprägung in der besonderen Sphäre des Theoretischen. Und Zahlenlehre, Formenlehre und Sprachlehre sollen seine charakteristischen Ausgestaltungen sein. In diesen drei Unterrichtsgebieten soll demnach die elementare Struktur der unterrichtenden Erziehung im engern Sinne in erschöpfender Weise bloßgelegt sein!

Ist das nicht sehr ärmlich? Gewiß soll der bedeutsame transzendentale Sinn nicht wieder vergessen werden, den wie das Element der Pestalozzischen Erziehung überhaupt, so auch die Prinzipien erhalten, mit denen der elementare Unterricht zu arbeiten hat. Zahl, Form und Sprache sind eigentlich nach Pestalozzi im Kantischen Sinne Grundsäulen in der Verfassung eines objektiven Bewußtseins. Aber die kritische Frage bleibt deshalb doch nicht weniger berechtigt: sind gerade diese Prinzipien die wichtigsten und schöpfen sie den Kreis des elementaren Menschenwesens nach der theoretischen Seite aus?

Hier könnte die Kritik allerdings, wie uns scheint, in mannigfacher Hinsicht einsetzen. Wir aber wollen nur über die Sprache als Unterrichtsstoff ein paar kritische Bemerkungen machen, weil sie nach der einen Seite zugleich eine tiefere Beleuchtung dieses Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsgebietes bringt, mag es dann auch nach der andern Seite recht problematisch erscheinen, die Zahlen-, die Formen- und die Sprachlehre ganz gleichwertig zu behandeln.

Seine Fassung und Verwertung der Sprache ist sehr schwankend, aber gerade darin zeigt sich der Ansatz zum Übergang zu andren, umfassenderen Unterrichtsstoffen. Die Bedeutung der Sprache hat nämlich bei Pestalozzi einen zweifachen Sinn, der aus unsern bisherigen methodologischen Bemerkungen ganz begreiflich wird. Einerseits ist Rücksicht genommen auf die kulturhistorische Tatsache, die gerade damals in der neuhumanistischen Bewegung im großen Stile, u. a. besonders von Herder, verfolgt wurde: die Tatsache, daß das Wort und überhaupt das ganze Phänomen der Sprache beim Entstehen der Vorstellungen und der Erkenntnis von Gegenständen, ja überhaupt für das Erwachen des geistigen Lebens eine große mitwirkende Rolle spielt. Erst das Wort gibt die Möglichkeit, das Betreffende zu einem geistigen Eigentum werden zu lassen; und von der ganzen geschichtlichen Entwicklung der Sprache und seiner erreichten Höhe, seinem Reichtum und seiner Differenzierung wird es darum abhängen, wieviel Geist leicht gehoben werden kann. Andrerseits hat er aber in der Sprache weniger an das spezifisch Sprachliche (Grammatische und weiter Sinnlich-Physiologische der Sprache) gedacht, als an die darin sich äußernden kategorialen Funktionen selber und damit also weiter an jenes in den Kategorien gegenwärtige transzendentale Prinzip unsres reinen, geistigen Menschenwesens, drücken wir's gleich einmal mit Kantischen Begriffsbestimmungen aus: an die transzendentale Einheit der Apperzeption, als deren charakteristische Betätigungen ja eben die Kategorien zu würdigen sind. Freilich kann die Unterschiebung grammatischer Funktionen unter die echten, transzendentale Bedeutung bean-

sprucheden Geisteskategorien resp. die vorschnelle, unkritisch hingenommene vermeintliche Parallelität zwischen beiden nicht gerade dazu beitragen, den letzteren zu ihrer reinen Herausschälung aus minder würdigen Dingen und Verhältnissen zu verhelfen. Ja, genau genommen sind drei verschiedene Momente hier zusammengeflossen: rein sprachliche, insbesondere grammatische Verhältnisse und Gesetze, sodann rein begriffliche, logische Beziehungen und schließlich spezifisch geistige, transzendental-logische Funktionen, d. i. Kategorien, im strengen Kantischen Sinne gefaßt. Daß solche Vermischungen freilich nicht gerade zur bewußten philosophischen Klärung der hierher gehörigen Probleme beitrugen, ist ersichtlich. Andrerseits liegt doch gerade darin ein gewisser praktisch-pädagogischer Arbeitswert der Sprachlehre angedeutet und ist, wenn nicht bewußt erkannt, so mindestens von Pestalozzi geahnt und instinktiv verfolgt. Der Geist ist hier von einer niederen Lebenssphäre aus in Angriff genommen, und diese Anknüpfung des eigentlichen Erziehungs- und Unterrichtszweckes an ein natürlicheres Lebensphänomen des Menschen ist gewiß in bestimmter Hinsicht erzieherisch wichtig. Lernt man dann zum Überfluß noch aus der Geschichte der wissenschaftlichen Begriffsdifferenzierung, wie beispielsweise bei den Sophisten von der Einsicht in sprachlich-grammatische Verhältnisse her eine erste philosophische Klärung geistiger Funktionen gewonnen wurde, wie dann bei Aristoteles auch die Kategorien, im allgemeinen Sinne der fundamentalsten Urteilsweisen, grammatisch orientiert sind, ja erkennt man, daß selbst bei Kant eben durch Aristoteles hindurch noch ein leiser (wenn auch gewiß nicht mehr ins Zentrum seiner eigentlichen Begründung transzendentaler Funktionen störend hineinwirkender) Zusammenhang mit sprachlich-grammatischen Verhältnissen besteht, dann wird man mit einer vorschnellen Kritik Pestalozzis zurückhalten und erst genauer erwägen, wo sie und nach welcher Richtung hin sie einzusetzen hat. Gerade für die Erziehung ist der enge Zusammenhang des geistigen Lebens mit der Sprache teilweise sehr wichtig; und nur die wirkliche unklare Vermischung beider ist der von vornherein festzustellende Fehler. Um gerade ihren innigen Zusammenhang in wertvoller Weise zu fixieren und pädagogisch auszunutzen, muß man beide in ihrer Eigenart auseinanderhalten. Nur so wird man die Leistung der Sprache für das Geistesleben in ihrer Bedeutung und zugleich in ihren ganz bestimmten Grenzen richtig erfassen.

Gewiß hängt es z. B. mit eben dieser unklaren Vermischung zusammen, wenn Pestalozzi die Sprache eigentlich in ganz gleichem Sinne wie Zahl und Form als „Eigenschaft“ oder „Beschaffenheit“

der Dinge auffaßt. (Vergleiche z. B. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. VI, 13.) Worauf Pestalozzi eigentlich abzielt, das ist auch von uns jetzt nicht mehr zu verfehlen. Auf Grund unsrer bisherigen Untersuchung wissen wir, daß in gegenwärtigem Fall der eigentliche Sinn von „Eigenschaft“ und „Beschaffenheit“ der Dinge nur sein kann: eine geistige Seite der Dinge, nämlich diejenige geistige Einheitsform, durch die die Dinge für uns erst solche erzieherisch wertvollen Gegenstände werden! Kurz: der Sinn ist ein geistig-transzendentaler. Aber eben deshalb gehörte die Sprache nicht in dieselbe Reihe mit Zahl und Form als Eigenschaft und Beschaffenheit der Dinge. Denn sie selbst hat nicht — so wie allerdings die spezifisch geistigen Kategorien, auf die es eigentlich hier abgesehen war! — solche konstituierende Bedeutung. — Wenn aber nun auf der andern Seite Fichte in der 9. Rede an die deutsche Nation die Gleichstellung der Sprache mit den andern transzendentalen Prinzipien des Menschenwesens bekämpft, so schießt er in seiner Begründung in der entgegengesetzten Richtung ebenfalls übers Ziel und wirft auch das über Bord, was an wirklicher, wenn auch gegen Pestalozzi in bestimmtere Grenzen zu bannender Wahrheit in Pestalozzis Wertung der Sprache lebt. „Im Felde der objektiven Erkenntnis, die auf äußere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit dem Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntnis für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe bloß in den völlig verschiedenen Kreis der Mitteilbarkeit für andre. Die Klarheit jener Erkenntnis beruht gänzlich auf Anschauung, und dasjenige was man nach Belieben in allen seinen Teilen, gerade so, wie es wirklich ist, in der Einbildung wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt, ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Überzeugung, daß jene Vollendung der Anschauung der Bekanntschaft mit dem Wortzeichen vorausgehen müsse, und daß der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt und zu dem frühen Maulbrauchen, welche beide Pestalozzi’n mit Recht so verhaßt sind, führe, ja daß der, der nur je eher je lieber das Wort wissen will, und der seine Erkenntnisse für vermehrt hält, sobald er es weiß, eben in jener Nebelwelt lebt und bloß um deren Erweiterung bekümmert ist.“ (Gegen Ende der 9. Rede.) Soweit Fichte nicht nur etwa an das geschriebene Wort denkt, sondern das gesprochene Wort, das Wort der Sprache überhaupt meint, soweit wird Fichte trotz richtiger Tendenzen dem Ganzen des Sprachproblems nicht gerecht, am wenigsten der für die Pädagogik wichtigen Seite dieses Problems. Und gerade diese Seite schneidet doch Pestalozzi an.

Gehen wir darum auf diese Kritik Fichtes: das Wort trüge nichts zur Klarheit der Erkenntnis bei, diese beruhe gänzlich auf Anschauung, etwas genauer ein. Denn sie hat recht und unrecht. Was Fichte meint, entspricht unsrer ganzen bisherigen Erörterung über das Geistige und ist gar nicht anzufechten. Es ist letztlich die autonome Selbständigkeit und Selbstherrlichkeit des Geistes, worauf auch Fichte hinzielt. Trotzdem ist es möglich, und die neuere Psychologie unterstützt es gründlich, daß das Wort für die Ausprägung und Konsolidierung der Anschauungen und dann besonders der Begriffe eine unersätzliche Rolle spielt, — nicht als konstituierende oder auch nur im eigentlichen Sinne mitbestimmende Hilfe, denn das Geistige ist doch schließlich immer eine autonome Leistung im eignen Kreise, sondern als Vehikel, als causa occasionalis, ja als die Sphäre, in der die Erkenntnis (anschaulicher und besonders begrifflicher Art) in den menschlichen Besitz gelangt, in seinen Kreis eintritt und Halt und Bestand gewinnt. Dies ist auch Wigets These (a. a. O., Bd. 23, S. 247), der diese Bedeutung des Wortes für den Geistesgehalt richtig in zwei Momente auseinanderlegt. Einerseits wird das schon Erkannte durch das Wort und überhaupt die Sprache zum festen Besitz des Menschen; das Wort ermöglicht auf diese Weise, das Erkannte „in höhere geistige Gebilde überzuführen“. (Uphues in seinem Artikel über Pestalozzis Psychologie in Reins enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik.) Andrerseits ist es ein Hilfsmittel schon für das Entstehen der Erkenntnis. In beiden Fällen handelt es sich lediglich um ein Vehikel, im letzteren Falle insbesondere um eine Gelegenheitsursache der Ausprägung. Denn das Wort lenkt gewissermaßen den Geist dahin, auf Dinge und Vorgänge, wo er Erkenntnisse machen, d. h. wo er selbsttätig in charakteristischer Weise eintreten und also anschauliche und begriffliche Wahrheiten heben kann. Das Wort stellt den Menschen gewissermaßen auf die Lauer, bereit, irgendwo einen entsprechenden Denkinhalt zu gewinnen, und das heißt dann natürlich immer: selbst durch spontane Gestaltung zu erzeugen. Aber es würde zu der Erzeugung nicht kommen ohne das Wort, und auch was an Geist und wieviel Geist und in welcher Richtung er sich ausprägt, ist dem Wort zuzuschreiben, wenn dann auch die Ausprägung selber immer die eigne autonome Leistung des Geistes bleibt. Die Sprache ist insofern ein Verhängnis für den Geist, sofern sie ihn in seiner Ausprägung nach gewisser Richtung hin bestimmt, aber ein Verhängnis, dessen sich der Mensch schließlich doch freuen muß. Denn es ist zugleich ein Segen — für den beschränkten menschlichen Lebenskreis: in der menschlichen Lebenssphäre braucht der Geist ein solches Ver-

hängnis als einen ersten Führer auf seinem Wege der Ausprägung zum Gegenwartsbesitz des Menschen. Und dieses deshalb, weil er hier keine „freisteigende“ Wendung nehmen kann. Wir stoßen hier nochmals auf die schon oben erwähnte „empirische Bestimmtheit des Geistes“ in der menschlichen Daseinsform.[1] Die uns augenblicklich beschäftigende geistige Seite des Sprachproblems ist nur eine besondere Form der empirischen Bestimmtheit des menschlichen Geistes. Wenn der Geist nicht in die Sphäre der Sprache übergeht, entbehrt er einer natürlichen Hilfe sowohl für seine erste Entfaltung, als auch für seine charakteristische Ausreifung und Befestigung zum Übergang in höhere geistige Aufgaben. Beide Momente wirken natürlich als zwei Seiten einer Leistung der Sprache von Anfang an zusammen, und so entwickeln sich von Anfang an der Geist und insbesondere, was uns hier für den Unterricht am meisten interessiert, die Erkenntnisse einerseits und die Sprache andrerseits in wechselseitiger Beeinflussung. Wobei eben nur unter Beeinflussung des Geistes durch die Sprache nicht eine wirkliche Erzeugung oder auch nur Verarbeitung des ersteren durch letztere zu verstehen ist, sondern eine Selbstentfaltung und Selbstkorrektur des Geistes bei Gelegenheit der Sprache. Diese ist gewissermaßen das Material, in dessen Bewältigung der Geist selber zu sich kommt. Fichte hat übrigens selbst im Gegensatz zu den oben zitierten Sätzen an früherer Stelle seiner Reden (in der 4. und 5. Rede) die Sprache im Großen als charakteristischen Durchbruchspunkt geistigen Lebens gewertet und also in ihrer Bedeutung für die bestimmte geistige Eigenart der Nationen verfolgt.

Die entwickelte Bedeutung der Sprache für das Geistesleben gilt nun insbesondere, wie Wiget richtig erkennt, für die Kinderstube, hier sogar mit Vorrang der Sprache. „Für die Kinderstube ist das eingeschlagene Verfahren [der Pestalozzischen Sprachbildung] durchaus ‚naturgemäß‘. Hier geht die Bildung der Vorstellung in sehr vielen Fällen den im ‚Schwanengesang‘ beschriebenen Weg: Im Anfang ist das Wort, damit verbindet sich ein Minimum von Denkinhalt, welcher durch die Erfahrung allmählich bereichert wird, bis endlich Inhalt und Wort, voneinander unabhängig gedacht, als Sache und Zeichen unterschieden werden.“ (A. a. O. Bd. 23, S. 269.) Das ist der Sinn von Pestalozzis Betonung des engen Zusammenhangs zwischen Wort und

[1] Lediglich um darauf hier nicht weiter eingehen zu müssen und doch obige Thesen von der „nicht frei steigenden Wendung des Geistes“ resp. seiner „empirischen Bestimmtheit“ vor Mißverständnissen zu schützen, verweise ich auf meinen Artikel „Von unten und von oben usw.“ im Archiv für systematische Philosophie, XI. Bd. 1905, besonders S. 432 ff. Vergleiche auch die Erwägung oben im Text S. 40.

Sache, zwischen Sprachbildung und Sach- bezüglich Geistesbildung. — Nicht aber gilt das Gesagte noch genau ebenso für die Schule und überhaupt für die Zeit der auch unterrichtenden Erziehung. Hier tritt allerdings die Bedeutung des Wortes, insbesondere ihre bestimmende Leitung schon für das erste Eintreten geistiger Einheiten zurück und nähert sich also freilich mehr und mehr der sekundären Leistung, zu der sie Fichte in den obigen Sätzen überhaupt degradieren wollte. Und darum wird freilich hier die Gefahr immer größer, daß die Sprache, dieses Vehikel des Geistes, als Selbstzweck gewertet wird und die Alleinherrschaft behauptet. Abgesehen davon, daß es dann zu dem von Pestalozzi bekämpften Raisonnieren und Maulbrauchen des Zöglings kommen würde: es handelte sich dann nicht mehr um das Mehr oder Weniger der Sprache als Hilfsmittel, sondern die übermäßige Schätzung der Sprachbildung schlüge um zu einer prinzipiell falschen Fassung. Die Sprache wird zu einem eigentlich konstituierenden Faktor der betreffenden in der Erziehung zu bietenden Sache, des Sachgehaltes, kurz des Geistes. Wie gesagt tritt diese Gefahr zutage in der Auffassung des Wortes als Eigenschaft oder Beschaffenheit der Dinge, — wenn man nun eben nicht mildernd erwägt, daß Pestalozzi gerade hierbei wieder an das spezifisch Geistige denkt.

Denn freilich hat er unsre Probleme in dieser Schärfe und in der angedeuteten Differenzierung überhaupt noch nicht gesehen; und deshalb fließt bei ihm noch vieles durcheinander, was wir jetzt scharf scheiden. Wollen wir darum einen richtigen, einheitlichen Eindruck von ihm in diesem Punkte haben, dann müssen wir in einem gewissen Dämmerlicht bleiben und müssen — die angeschnittenen Probleme nur leise im Hintergrund — seine Ansichten uns durch das Bild des Parallelismus vergegenwärtigen. Denn wo man die Schwierigkeiten übersah oder wenigstens ihre Lösung dahingestellt sein ließ, da half man sich und hilft sich noch immer mit diesem Bild des Parallelismus, wie sich ja auch gegenüber dem Problem des Verhältnisses von Physischem und Psychischem im Großen zeigt. Mit diesem Bilde, in welchem alle Schattierungen von Lösungsmöglichkeiten friedlich zusammengehen, ja zusammenfließen, arbeitet auch noch Pestalozzi zu sehr.

Die Bedeutung der Sprache in der Erziehung hat demnach Pestalozzi nicht klar genug in ihre charakteristischen Momente verfolgt. Das gilt eben schon für die Scheidung zwischen spezifisch Sprachlichem und spezifisch Geistigem. In der Sprachlehre, die, wie schon gesagt, ebenso wie Zahlen- und Formenlehre die Stadien von dunkler An-

schauung zur Klarheit und begrifflichen Deutlichkeit durchmachen muß, ist mehr das wirklich Sprachliche, als enges, begrenztes Unterrichtsgebiet, gemeint, wogegen dasjenige Sprachliche, welches seinerseits die höchste Form oder mindestens eine der höchsten Formen in der Entwicklung und Ausprägung der Menschlichkeit ausdrückt, mehr im Sinne des spezifisch Begrifflich-Geistigen gedacht ist, welches nur in sprachlichen Formen eingekleidet zutage tritt. Diese zwei verschiedenen Dinge sind eben dadurch verwischt, daß Pestalozzi von der einfachen Erwägung geleitet wird: die Entwicklung des Geistes, wie wir sie für die Erziehung, besonders für die unterrichtende Erziehung zu berücksichtigen haben, also vor allem seine Entfaltung zur Erkenntnis hin, geht der Entwicklung der Sprache parallel. Und so achtet er nun mehr auf die Sprache, wo ihm eigentlich der Geist der erzieherische Vorwurf sein sollte und genau genommen auch ist.

Pestalozzi hat in einer eigentümlichen Hinsicht die Parallelität sogar auf die Spitze getrieben. Wo nämlich beim erzieherischen Problem der Sprache der große geschichtliche Gang und zwar mit besonderer Rücksicht auf die geistige Seite von ihm in Betracht gezogen ist, da denkt er mehr an das ganz unbewußte Hereinspielen der bestimmten Geistesgeschichte in die Sprache, ja in das einzelne Wort. Wir haben es hier nach seiner Ansicht mit etwas ganz sicher Wirkendem zu tun. — Das liegt an einer gewissen wahlverwandtschaftlichen Verkettung des Wortes mit bestimmten Geisteskategorien. Sie bewirkt, daß in ganz sicherer, zuverlässiger Weise in den jetzigen, dem Kind in der Muttersprache ganz unmittelbar zukommenden Worten die ganze, Jahrhunderte, ja Jahrtausende brauchende inhaltliche Geschichte der Begriffe, ihre Kämpfe und Errungenschaften nachzittern und sich also in der Sprache die gesamten geistigen Erfahrungen und Errungenschaften der Menschheit gewissermaßen in mikroskopischer Aufstapelung bergen. „Die Sprache ist eine Kunst, sie ist eine unermeßliche Kunst, oder vielmehr der Inhalt aller Künste, wozu unser Geschlecht gelangt ist. Sie ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat; also benutze ich sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke selbst wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlecht diese Töne gebildet und veranlaßt haben. Das Geschenk der Sprache ist unermeßlich und wird durch die immer wachsende Vervollkommnung derselben täglich größer. Sie gibt dem Kinde in kurzen Augenblicken, wozu die Natur Jahrtausende brauchte, um es dem

Menschen zu geben." (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. VII, 46.)[1] Hier ist es ja ganz offenbar, daß er lediglich an den geistigen Gehalt denkt, der sich mit der Sprache fest verkettet hat. Darum folgt dieser geistige Gehalt dann auch der Sprachbildung unmittelbar, intuitiv nach, — ein Grund und eine Gefahr mehr, getrost der formalen Seite der Sprache: der Ton-, Wort- und Sprachlehre im engern Sinne, sich ausschließlich zuzuwenden und das andere: den geistesgeschichtlichen Gehalt, dieser erblichen Disposition der Sprache zu überlassen. Das mag in den ersten Stadien der Erziehung, also vor allem in der eigentlichen Familienerziehung richtig sein. Denn da handelt es sich zunächst nur um ein Minimum geistigen Gehalts, der soweit allerdings mit der Sprache unmittelbar verbunden ist. Soweit kommt allerdings in ihr eine gewisse psychologische und auch geistige Bestimmtheit des Volkes unmittelbar zum Ausdruck. Wie verschieden ist beispielsweise das Ideal der Tugend von vornherein bestimmt im lateinischen virtus, worin Tugend mit dem Begriff des Mannes, der Männlichkeit solidarisch verknüpft ist, ja hierin sein Lebenszentrum offenbart, oder andrerseits im *καλὸς κ᾽αγαθός*, in welches von vornherein eine ganz andre Lebensstimmung und Lebenswertung eingeflossen ist. Oder man vergleiche etwa das deutsche „sich freuen über" mit dem französischen se réjouir de: im Deutschen ein Stehen über dem Gegenstand der Freude und ein Ausgießen des Affektes auf ihn, im französischen Worte eine viel kühlere, aber präzisere Angabe der Ursache, von der die Freude herkommt. Man sieht, hier wachsen wir gewiß mit der Muttersprache — nur mit ihr! — mit intuitiver Notwendigkeit in ein gegebenes geistiges Verhängnis hinein, wenn es auch mehr gewisse allgemeine, insbesondere formale Bestimmtheiten betrifft.

Aber für die dem Geistesgehalt im größeren Stile sich zuwendende unterrichtende Erziehung, für die Schule ist diese mit der Sprache unmittelbar gegebene Geistesbestimmtheit etwas ganz Ungenügendes, höchstens ein allgemeines Schema, welches eben erst mit positivem Inhalt zu füllen ist. Pestalozzi hat sich von jenem Gedanken der an-

---

[1] Vieles ist daran gewiß richtig. Ob aber diese Thesen, genau so wie sie dastehen anerkannt und konsequent durchgeführt, nicht jene prinzipiell falsche Auffassung der Sprache vertreten, wonach aus dem Vehikel ein konstituierender Faktor wird, der die — vor allem geistige — Anschauung selbst überflüssig macht und prinzipiell ausschaltet, das will ich hier dahingestellt sein lassen. Jedenfalls ist es ein großer Fehler, die — damals u. a. von Herder inaugurierten — Einsichten über die erste Entstehung und Entwicklung der Sprache im Großen gleich zu einer Theorie der Sprach- und Geistesbildung zu verallgemeinern.

geborenen Verkettung bestimmter geistiger Art mit der Sprache derart beherrschen lassen, daß er unsre kritische Vorsicht nicht walten ließ. Das aber brachte natürlich eine große Armut im Erziehungs- und Unterrichtsstoff als notwendige Folge mit sich. Insbesondere schrumpft die betreffende Erziehung zu einer bloß formallogischen Schulung zusammen, zur Erweckung eines bloßen geistig-kategorialen Gerippes. Ja wenn man die Sprachlehre, in Hinsicht der eignen und dann auch der fremden Sprache resp. Sprachen, im Sinne der großen neuhumanistischen Philologie oder etwa auch des Nietzsche faßt, wonach sie ja den ganzen Geistesgehalt der betreffenden Kulturepoche, ja auch der ganzen Reihe der vergangenen Epochen zu heben hat! Dann wäre jener Gefahr der Verarmung vorgebeugt. Nur hätte es dann keinen rechten Sinn, ja es wäre höchst mißverständlich, die Sprache als Unterrichtsstoff so einfach neben andre Gebiete, wie Zahlen und Formenlehre, zu stellen. Aber Pestalozzi hat an diese große Verwertung der Sprache doch nicht gedacht, wie ihm ja die große geistesgeschichtliche Bestimmtheit des Menschen und seiner Bildung überhaupt allzuwenig zum Bewußtsein gekommen ist.

γ) Das Können. Künstlerische Bildung und technische Schulung.

Bei dem inneren Zusammenhange aller Seiten der Erziehungsidee Pestalozzis sind in dem bisher Entwickelten, insbesondere in den Einsichten, die sich um die „Individualbestimmung des Menschen" gruppierten, schon die allgemeinen Prinzipien auch des gegenwärtigen Kapitels sichergestellt.

Die „Kunstkraft" bietet den Übergang in das Natürliche, d. h. in die zum Geiste in menschlicher Gestalt notwendig gehörende Anwendung und Bewährung in der Natur. Sie garantiert und verwertet den Sieg des Geistes über die Natur, ihre Verklärung durch den Geist. Wenn sich also auch die Pädagogik wesentlich dem Geiste zuwendet und in seiner eigentümlichen Lage alle ihre Probleme und Aufgaben findet, so muß doch, ja gerade deshalb, die natürliche Seite in die Harmonie des vollen Menschen aufgenommen werden. Andernfalls würde der Geist zu keiner charakteristischen Ausprägung kommen und also allen Charakter im menschlichen Kreise einbüßen; und das besagt schließlich: er würde nicht zum wirklichen Besitz des Menschen werden. Soweit aber die Natur aufnahmefähig ist resp. geworden ist, ist sie dem Geiste auch nicht mehr prinzipiell entgegengesetzt. Eine solche, vom Geiste prinzipiell abgewandte Natur erweist sich für die moderne Erkenntnis-

theorie als etwas absolut Sinnloses, ein Nichts. Ein sinnvolles Objekt, ein Objekt, das in die Lebensrechnung aufgenommen werden kann, wird sie überhaupt erst durch geistige Bearbeitung und Gestaltung. Die „Natur“ im strengen Sinne ist überhaupt ein bloßer Grenzbegriff, wenn auch ein Grenzbegriff, der, wie jeder wissenschaftliche und philosophische Begriff, sein tiefes Recht hat und eine mächtige Lebenstendenz andeutet; und diejenige Natur, um die es sich hier in einem positiven Lebens- und Bildungsideal handelt, ist schließlich nichts anderes, als die eigentümlich beschränkte Lage, in der sich die Geisteswelt in der Hand des Menschen befindet, die bestimmte beschränkte Art und Richtung, in der allein sie sich zunächst entfalten und ausprägen kann. Damit aber ist eben der springende Punkt in der prinzipiellen Würdigung der Kunstkraft im weitesten Sinne schon angedeutet. Die natürliche Seite kann gar nicht ignoriert werden, eben deshalb nicht, weil genau genommen, d. h. philosophisch gesprochen, die Natur nichts anderes ist als die bestimmte beschränkte Lage des Geistes, die Hemmung, welche er vorfindet, und durch deren immer neue Überwindung er charaktervoller zu sich selbst kommt.

Nun ist freilich nicht zu leugnen, daß auf diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund die Natur für die Erziehung, mindestens für die Erziehung, soweit sie sich um das gegenwärtige Problem dreht, nun noch eine positivere Gestalt annimmt. Denn hierbei handelt es sich nicht mehr um die erkenntnistheoretische überindividuell-transzendentale Betrachtung und Würdigung der Natur, sondern um die Natur für den Tätigen und nicht bloß für den Erkennenden, um die Natur als Objekt des Wollenden und Handelnden im engeren Sinne, wie er in der Kunstkraft in den Vordergrund rückt. Ich rede ausdrücklich vom Wollenden und Handelnden im engeren Sinne. Denn ich weiß sehr wohl, daß die von mir soeben angedeutete Scheidung zwischen der Natur als erkenntnistheoretisch-transzendentalem Objekt und der Natur als Material unsres Sollens und Wollens im letzten Grunde gar nicht mehr bestehen kann. Das begann ja schon Fichte einzusehen. Und ich vergesse nicht wieder: wir haben ja schon oben im Sinne Pestalozzis und mit unsrer innersten Beistimmung den Geist an seiner Quelle, in seinem Zentrum als Tat charakterisiert und mußten, wie soeben wieder betont, erkennen, daß zur Geistestat im menschlichen Kreise weiter hinzugehört: die an den Widerständen der Natur erprobte, siegende Tat. Aber in der gegenwärtigen Wendung des Erziehungsproblems rückt der Einzelne — als Durchbruchspunkt des Geistes — eigentümlich in den Vordergrund. Der Einzelne, das Individuum ist aber selbst zunächst ein Gegebenes, ein

Stück Natur, d. h. eine eigentümliche, geschichtlich-gesellschaftlich bedingte, immer neu und immer weiter zu überwindende empirische Beschränkung und Bestimmtheit des Geistes; und insofern und soweit steht der Einzelne einer anderen Summe von Bestimmtheiten: einer gegebenen Welt, gegenüber. Gerade von dieser Situation aus, auf der Basis dieses fatalen Datums hat sich jene — von der erkenntnistheoretisch-transzendentalen Betrachtung richtig herausgehobene — im Hintergrund schlummernde echte Menschlichkeit erst emporzuarbeiten, von jedem einzelnen von neuem. Denn hier ist das prinzipiell Anzuerkennende, der von der Philosophie herausgehobene Lebens- und Wahrheitsgehalt doch immer zugleich eine große Aufgabe, die erst durch die von individuellen Ansatzpunkten ausgehende Tat zu realisieren ist. Und das geschieht eben genauer durch das tatkräftige Einsetzen des, Subjekt und Objekt zu einem echten, einheitlichen Lebensganzen, einem Volleben umspannenden, geistigen Menschentums. — Dies ist also immerhin schon eine speziellere, von einem besonderen Gesichtspunkt aus gewonnene pädagogische Problemstellung. Auf ihre Unterscheidung von jener prinzipiellen Problemstellung wollen wir aber hier nicht eingehen und brauchen das auch um so weniger, als sie auch von Pestalozzi nicht verfolgt, ja ihm gar nicht gegenwärtig gewesen ist. Daß aber die in gegenwärtigem Kapitel zu behandelnde Problemstellung jedenfalls eine hervorragend pädagogische ist, wird niemand leugnen.

Mit solcher vom wollenden und handelnden Menschen ausgehenden Rücksicht auf die Natur kehrt auch das zurück, was man, freilich in weiterer und freierer Bedeutung, das Glück des Menschen nennen kann. Natürlich ist es ein charaktervolles, nicht zugefallenes, sondern immer selbsterworbenes, selbstdurchgesetztes Glück, das letztlich vom Geiste zehrt. Hier mag Pestalozzi noch ein wenig zu optimistisch sein. Denn vielleicht hat das Leben nach dieser Seite mehr einen dauernd heroischen Charakter, — infolge einer nie ganz auszugleichenden Spannung, der der Mensch in der Betätigung seines echten (geistigen) Menschentums nie ganz entrinnt. Eben damit hängt auch indirekt die Behauptung zusammen, er habe nicht die echte christliche Lebensauffassung gehabt. Aber mag seine Fassung noch zu schnell von einem griechischen Optimismus durchdrungen gewesen sein, so besagt das doch an sich noch nichts gegen seine echte christlich-religiöse Lebensansicht. Entschieden wir doch folgende Frage schon einmal in bejahendem Sinne: Ist hier nicht ein Problem angeschnitten, welches schon jenseits der Pädagogik liegt, so daß die Prinzipien, mit denen Pestalozzis Pädagogik arbeitet, nicht unmittelbar über seine

letzte religiöse Weltansicht entscheiden? Der Optimismus mag gewiß nicht schnell und unmittelbar zu erreichen sein. Aber innerhalb der Pädagogik muß er doch im Prinzip schon gesichert sein und kann nicht entbehrt werden. Und das heißt: es muß letztlich das ganze Leben in höchsten, göttlichen, erlösenden Zusammenhängen fundiert sein, wenn die gesamte Erziehung Sinn haben soll. Sie muß von solchen Zusammenhängen als von etwas definitiv Erreichtem resp. definitiv zu Erreichendem ausgehen, wenngleich diese höchsten Verankerungen für die Religionsphilosophie erst durch die Überwindung schwierigster Konflikte, ja durch eine ganz neue Umwälzung unsrer nächsten menschlichen Lage in unsrer Person möglich werden. Wir sagen ja dafür: durch Erlösung. Insofern steht allerdings die Wahrheit der Pädagogik, des gesamten pädagogischen Programms, gerade wenn man es in dem entwickelten tiefen Sinne nimmt, gewiß unterhalb bezüglich innerhalb des Wahrheitsgehaltes der Religion. Aber diese weiteren Charaktermerkmale des Geisteslebens des Menschen, die aus den letzten von der Philosophie zu erforschenden Zusammenhängen zu holen sind, gehören nicht mehr ins Problem der Erziehung, sie sind vielmehr schon stillschweigend in die Lösung der Erziehungsaufgaben mit aufgenommen.

Ein anderes ist freilich die von uns schon mehrfach geäußerte Kritik, daß es Pestalozzi in der Religion nicht zu einem großen Erziehungs- und Unterrichtsinhalt bringt, daß die Wendung zu einem großen objektiven Erziehungs- und Unterrichtsstoff fehlt. Vom Standpunkt solcher Ansprüche an einen objektiven religiösen Erziehungsinhalt ist allerdings Pestalozzis religiöse Erziehung zu arm: es bleibt mehr beim allgemeinen Erfassen der Unendlichkeit im eignen menschlichen Kreise. — Das aber betrifft doch noch ein besonderes Problem, welches von der vorhin erörterten Frage nach der Berechtigung eines gewissen Optimismus in der Erziehung zu scheiden ist.

Die „Kunstkraft“ faßt schließlich überhaupt das zusammen, was wir Weisheit, im griechischen Sinne, zu nennen haben, und was ja auch Pestalozzi im Worte „reine Menschenweisheit“ als unumgänglich notwendig für vollendete Bildung anerkannt hat. Hiermit ist eben das angedeutet, was wir oben ausführlich entwickelt haben. Der Geist bleibt bei aller Bewegung in die Mannigfaltigkeit positiver Lebensumstände Selbstzweck, und sein Eingehen auf die Individuallage des Zöglings findet nur statt, um in tieferer Weise und in charaktervollerer Gestalt zu sich selbst zurückzukehren. Denn der Geist lebt genau genommen nicht aus den positiven Bestimmungen, sondern er kor-

rigiert und vertieft sich selbst mit Hilfe seiner charakteristischen Ausprägungen in den positiven Bestimmungen.

Wie energisch Pestalozzi diese Wahrheiten durchdacht und durchlebt hat, zeigt die von uns schon erwähnte beachtenswerte konsequente Zuspitzung, die er ihnen gelegentlich gegeben hat. Wenn nämlich — dies ist seine Erwägung — die Berufsarbeiten im engsten technischen Sinne, z. B. „die Arbeiten und Fächer der Industrie“, in der Pädagogik Beachtung finden wollen, und sie sollen und können es, so kann das nur insofern und insoweit geschehen, als sie in eben jene geistigen Zusammenhänge rücken und von da aus Leben erhalten. Das heißt: selbst die technischen Leistungen müssen — wenn auch vielleicht die äußersten und letzten — Mittel geistiger Charakterbildung sein. Nur insoweit haben sie Existenzrecht in einem pädagogischen System und damit schließlich auch in einem echt menschlichen Lebensprogramm überhaupt, weil dieses die allgemeine Grundlage des pädagogischen Systems ist. „Es ist das Wesen des Geistes und der Grundsätze der wahren Menschenbildungsweise, die Arbeiten und Fächer der Industrie selbst in Mittel der Menschenbildung zu verwandeln. Dies ist aber nur dadurch möglich, daß entwickelte Geistes- und Herzenskraft, kurz eine wahrhaft geistige und gemeinnützige, d. h. religiöse Anschauungs- und Behandlungsweise der Dinge jeder Arbeit, jedem Fache der Industrie vorausgehe. Dies ist aber in keinem Falle anders, als durch eine reine Geistes-, Herzens- und Kraftbildung selbst möglich.“ (W. X, S. 357. Zitiert auch von Wiget, daselbst, Bd. 23, S. 290.)

Ist hier nicht die künstlerische Erziehung, wenn nicht sie selbst, so wenigstens der belebende Kern derselben, erfaßt? Gewiß, hier ist die Kunst in ihrer allgemeinen Bedeutung für eine charaktervolle geistige Kultur des Menschen, wenn nicht bewußt verfolgt, so doch intuitiv ergriffen. Schon das Wort „Kunstkraft“ deutet es an. Gerade aus solchen Zusammenhängen heraus, wie wir sie zuletzt andeuteten, aus der Einsicht in die empirische Bestimmtheit des geistigen Menschheitsbesitzes, aus dem Einblick in das weltgeschichtlich-gesellschaftliche Verhängnis, dem der Geist in seiner Ausprägung unterworfen ist, — ist man auch anderwärts auf die Bedeutung der Kunst für ein volles und umfassendes menschliches Leben gestoßen. Ich erinnere nur an Schiller, und ich könnte die Gegenwart besonders zum Zeugen aufrufen. Kunst ist eines der allerwichtigsten Mittel charaktervoller Menschlichkeit im menschlichen Leben. Ein künstlerisch durchgebildetes Volk, in dem die künstlerische Art, künstlerisches Empfinden zur zweiten Natur geworden ist und das Tun und Schaffen der

Menschen selbst in der Realisierung der Alltagsaufgaben instinktiv leitet (wie etwa den Orientalen beim Teppichknüpfen) — wovon wir Deutsche freilich noch himmelweit entfernt sind —, ein solch künstlerisches Volk hätte jene elementare Kunstkraft aufzuweisen und wäre damit fähig, hätte sich selbst dazu prädestiniert, seine geistigen Güter in sein irdisches Tagewerk zu verflößen (Ausdruck Fichtes in seinen Reden an die deutsche Nation) und damit sein Menschentum erst zu wirklichem Besitz zu erwerben. Ein künstlerisches Leben führen, heißt letztlich: unsre geistigen Güter charaktervoll ins Leben einführen und dem Niedersten unsrer natürlichen Arbeit etwas von unsrer geistigen Menschenwürde einhauchen, ihr einen geistigen Sinn abringen. Und das verlangt hier Pestalozzi, das ist der prinzipielle Sinn seiner „Kunstkraft".

Hier wird die Arbeit bei all ihrer Schwere und allem menschlich-allzumenschlichen Einschlag in ihrem innern Kerne zum freien Spiel. Was dieses Wort besagen will, können wir erstmalig schon aus Schillers Philosophie lernen. Wir werden anderwärts auf Fröbel ausführlich zu sprechen kommen, der gerade in diesem Punkt das Erbe Pestalozzis in feinster Weise neu erworben hat. Das Wort vom freien Spiel besagt vor allem, daß es für keinen Schaffenden, auch im einfachsten und niedersten Beruf nicht, eine seelenlose Arbeit, eine Tagelöhnerarbeit gibt resp. geben sollte. Für alle Arbeiter muß die These gelten und Wahrheit werden: „Ihre Seelen taglöhnern nicht." (W. XI, S. 355.) Das aber soll nicht heißen, daß die Seelen bei ihrer Arbeit nicht gegenwärtig wären; es besagt, daß sie ihre Arbeit zu sich herüberretten.

Beispielsweise: welche soziale Bedeutung hat das nicht! Die heute so ernst und energisch wieder auftretende Forderung, Qualitätsarbeit zu leisten, um der Lösung der nationalen wie internationalen Probleme sozialer Art näher zu kommen und den modernen Konkurrenzkampf der Völker auf industriellem Gebiete zu bestehen: was besagt diese Forderung schließlich anderes, als jenen innern Zusammenhang zwischen Arbeit und Seele zu gewinnen und durchzusetzen? Freilich wäre das noch nicht der rechte, einzige und genügende Angriffspunkt, dem einzelnen Arbeiter zu helfen; das ist noch nicht die Formel, mit der die spezielle soziale Frage von heute gelöst werden kann (denn das ist ein besonderes Problem, das die bestimmte gegenwärtige Situation in die Rechnung aufnehmen muß), geschweige daß mit ihr wie mit einer Zauberformel dem einzelnen Arbeiter ohne weiteres ein glückliches Los heraufbeschworen werden könnte. Wenn das möglich wäre, dann hätte es der alte Liberalismus schon schaffen

müssen. Doch darauf soll hier nicht eingegangen werden. Das ist nicht nötig. Denn der Hintergrund für die Lösung auch solch speziellerer Arbeitsprobleme, ihr eigentlicher Lebensboden ist doch durch die Pestalozzische Idee richtig gezeichnet; und daß gerade dieses Lebensfundament nicht verfehlt werde, ist die Hauptmission der Erziehung.

Also gehört technische Arbeit überhaupt nur soweit ins Erziehungsproblem, als es sich auch in ihr um eine noch weitere, wenn auch sehr spezialisierte Ausprägung der geistigen Menschlichkeit handelt resp. — was schließlich dasselbe ist — auch hier um ein Arbeiten für den Geist.

Das aber verlangt nun natürlich nicht, an jeder Stelle des technischen Schaffens diesen immer unumgänglich gegenwärtigen Hintergrund besonders in Betracht zu ziehen, das allgemein belebende Ferment an jeder Stelle der Arbeit bewußt und ausdrücklich hereinspielen zu lassen. Der Lebensunmittelbarkeit und also der Lebenskunst müssen wir das Meiste überlassen. Allerdings verlangt gerade diese Konzession jenen Optimismus in besonderer Stärke. Lassen wir uns in unserm Kultur- und Zivilisationsschaffen von technischen Arbeitsmaximen leiten, dann dienen wir doch im letzten Grunde auch dem geistigen Leben; dies beides zu vereinigen ist möglich —: das ist der große Optimismus, ohne den das Erziehungsproblem gerade infolge seiner Vertiefung eine asketische Weltflucht, eine kulturfeindliche Richtung einschlagen müßte. Er ist auch letztlich berechtigt, und die Erziehung darf mit ihm arbeiten, selbst wenn sie ihn nicht selbst erst vor Anfechtungen zu bewahren, sondern seine Begründung letzten spekulativen Erwägungen, ja Verankerungen in religiösen Zusammenhängen überlassen muß. Pestalozzi hat diesen Optimismus in vollem Maße besessen. Zweifellos geht er hierin gelegentlich zu weit, ohne sich der Schwierigkeiten bewußt zu sein. So z. B. in dem 2. Briefe „über die Erziehung der armen Landjugend“ (W. III, S. 260). Es ist denn doch nicht gleichgültig, welche besondere periphere Richtung die reine Menschlichkeit einschlägt. Der Beitrag, den die periphere Anwendung im Technischen zum Ganzen des autonomen Menschentums leistet, kann sehr verschieden sein, größer, geringer und sogar so gering, daß es in dem betreffenden Falle kaum noch der Mühe lohnt, in der Arbeit ein voller Mensch sein zu wollen. Freilich ist sie dann aus der Menschheit möglichst zu streichen. Denn es soll und muß überall, in allem und jedem Menschentun der Mühe wert sein, ein Mensch zu sein. Die Seelen sollten nicht taglöhnern: also wird es überhaupt kein reines Taglöhnern

geben, wenn anders die Erziehung ihre Aufgabe löst und die Größe des Menschen im menschlichen Leben wahrt. Nur sind die Einsichten unsrer ganzen Abhandlung nicht wieder zu vergessen: diese Rettung des Menschen im menschlichen Leben ist nichts weniger als ein künstliches, gesuchtes Experiment. Sie zehrt von dem innersten Wahrheitsgehalt des menschlichen Lebens selber und will nichts weiter als dieses selber auf eigenste Höhe heben. Der eigenste Gehalt unsres Lebens selber lehrt, daß nirgends die Seele fehlen darf. In jedem Winkel des Lebens muß sie gerettet, auch der niedersten Berufssphäre muß sie abgerungen werden. — Aber dazu sind doch freilich nicht alle Berufe gleich günstig, gleich fruchtbar. Darf sich gewiß die Seele von keinem Berufe bei einem echten Menschen zwingen lassen, zu taglöhnern, so kann doch vielleicht der betreffende Beruf zum Gegenteil selber wenig positiv fruchtbar sein. Das würde heißen: es läßt sich in dem betreffenden Falle nur schwer und am entferntesten eine innere Beziehung finden zwischen dem eigentümlichen Lebensgesetz der besonderen Arbeit und den spezifisch geistigen Interessen des Menschenwesens.

Andrerseits konnte doch gerade Pestalozzi, der von jeder Vertretung der freischwebenden Geistigkeit im menschlichen Kreise entfernt ist und den Geist immer in seiner charakteristisch-menschlichen Gestalt, in seiner charaktervollen menschlichen Positivität verfolgt, der, kurz gesprochen, die „Individualbestimmung des Menschen“ so energisch vertritt, sich viel mehr und viel energischer als andre der physischen Bildung, ja technischen Schulung zuwenden, ohne aus dem Erziehungsproblem herauszufallen.

Pestalozzi hat aber die physische Bildung noch nicht speziell differenziert zu besonderen Erziehungs- und Unterrichtsgebieten. Er hat immer nur den erzieherischen Grundgedanken herausgehoben und beleuchtet von hier aus die physische Bildung im allgemeinen. Nur eine, durch das Ganze der physischen Bildungssphäre hindurchgehende Scheidung spielt eine ziemliche Rolle, was wiederum seiner sonstigen grundsätzlichen Inangriffnahme der Erziehungsprobleme entspricht: die Scheidung zwischen einer primären und sekundären Stufe. Erstere ist die elementare Stufe. Sie gehört noch am ehesten in den erziehenden Unterricht. Der Begriff des Elementaren ist analog seiner obigen Bestimmung zu fassen. Die elementare Stufe der Kunstkraftbetätigung stellt die allgemeine Grundlage für die besonderen beruflich-technischen Fertigkeiten dar. Natürlich interessiert uns hier nur diese erste, elementare Stufe, weil sie ja noch den engsten Zu-

sammenhang mit der Erziehungsidee besitzt und deshalb in ein eigentliches Erziehungs- und im besonderen Unterrichtsunternehmen hineingehört, während der weitere erziehliche Zusammenhang mit der Peripherie des Lebens, mit den zivilisatorisch-technischen Aufgaben der bestimmten Berufe, je weiter und spezialisierter, desto mehr, dem Leben selbst, der Lebenskunst überlassen werden muß. Denn hier muß die in der wirklichen, bewußt organisierten Erziehung belebte reine Menschlichkeit bis in alle äußersten Verzweigungen des Lebens fortwirken, wie aus dem Apfelkern mit ungezwungener Sicherheit, ohne den „Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge“ und ohne „Steifigkeit“ (Abendstunde, 22) unwiderstehlich der vielverzweigte Baum mit seinen bestimmt gearteten Blüten und Früchten hervorgeht. Die elementare Stufe der physischen Bildung steht dagegen noch direkt und beabsichtigt unter der Leitung der zentralen Erziehungsidee; und so leuchtet hier auch noch am unmittelbarsten die — der Erziehung eigentümliche, für sie nie zu entbehrende — geistige Motivation durch.

Aber eben die Möglichkeit dieses Hindurchleuchtens ist, wie bereits angedeutet, ein besonderes, charakteristisches Problem. Können doch, worauf Pestalozzi besonders aufmerksam wurde, die Gesetze der physischen Ausbildung im engern Sinne denen der reinen Geistesbildung nicht einfach entsprechen, von den allgemeinen, beiden Bildungstendenzen gemeinsamen Thesen des Tuns und der Übung abgesehen. Denn hier kommt doch eben die Natur in noch ganz anderem Sinne und damit etwas Kausal-Mechanisches zur Geltung. (Z. B. Schwanengesang, 75, verglichen etwa mit der früheren Vermischung in Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XII, 6 und 10.)

Wir können auch so sagen: die Anwendung der im Zentrum der Erziehung liegenden Idee der reinen Menschlichkeit auf die besonderen Zweige der Berufsarbeit soll und kann als Anwendung wohl noch von der Erziehungsidee zehren, aber sie steht nicht mehr in ihrem Zentrum, und je weiter sie sich von ihm in die Peripherie entfernt, um so entschiedener kommt ein Anderes, Fremdes, Heteronomes, etwas Mechanisches zur Mitherrschaft. Gewiß nicht als absolut Dominierendes. Es kann ja doch nur soweit in der Erziehung in Betracht kommen, als ihm ein Sinn abgerungen werden kann, als es dem Geist unterworfen — oder wenigstens mit ihm, dem Mechanischen, ein sinnvoller Pakt geschlossen ist. Aber es wird in der Tat immermehr ein auf Gegenseitigkeit beruhender Vertrag, gegenüber der früheren, mit innerster Notwendigkeit eintretenden freundschaftlichen Verschmelzung. Der Geist muß immerhin den natürlichen Notwendigkeiten sich anpassen, ihre Wege verfolgen, um sich auch da,

soweit das geht, zu bewähren. Daß das aber prinzipiell geht, daß der Geist sich dabei nicht untreu wird, das ist eben nach Pestalozzi begründet in dem Wesen derjenigen menschlichen Fähigkeit, die er „Kunstkraft“ nennt. Niemand wird leugnen, daß hier eine Menge schwierigster Probleme stecken. Auch Pestalozzi leugnet das gar nicht, aber ihre Lösung liegt für ihn im allgemeinen in dieser dritten großen spezifisch menschlichen Kraft eingeschlossen; und so hat er in den Begriff dieser Kraft, der Kunstkraft, die Lösung all dieser Probleme im wesentlichen stillschweigend aufgenommen und zusammengefaßt. Und mit gewissem Recht, wie ich schon mehrfach andeutete, sofern allerdings die Pädagogik diesen Problemen im besonderen sich nicht selbst zuzuwenden hat, wohl aber ihre Tatsache und vor allem die prinzipielle Möglichkeit ihrer Lösung in die pädagogische Rechnung aufnehmen muß.

Aus all diesen Zusammenhängen heraus müssen wir es auch mit einem etwas tieferen Verständnis würdigen, wenn Pestalozzi einfach sagt (Schwanengesang, 28ff. oder W. XII, S. 304ff.), die Fundamente der physischen Bildung seien teils geistig, teils physisch. Aber er betont ebenda (vergleiche auch etwa noch § 74) die innige Verquickung beider Seiten. Der innerste Berührungspunkt ist — natürlich! — die Anschauung, die ja, wie wir nun wissen, an sich eine geistige Größe war, ja die Geistigkeit in reinster Unmittelbarkeit, und andrerseits doch schon in die Natur hineinreichte. Die Anschauung trat ja für uns schon oben zugleich als erste elementarste Form der Kunstkraft auf. Schon daraus folgte, daß auch hier in der physischen Bildung das allgemeine Programm der Erziehung die Leitung behalten muß.

Hier hat — von Luther abgesehen — zum erstenmal in der Geschichte des idealistisch-pädagogischen Problems die Arbeit einen großen erzieherischen, weil geistigen Sinn erhalten. Auch die ordinärste harte Berufsarbeit. Pestalozzi hat die Gefahren solcher harter Arbeit keineswegs unterschätzt, er hat sie selbst gelegentlich in ihrem ganzen Ernst erkannt (z. B. in der Zwanzigsten Abendstunde von „Christoph und Else“), — wenn eben die Seele nicht darin zur Aussprache kommt. Aber er hat eben, wie kaum je ein andrer, gesehen, daß die Seele darin zur Ausprache kommen kann, ja daß sie es muß, wenn die Arbeit selbst auf ihre Höhe kommen, zu ihrem eignen Wesen vordringen will. Diese Seele ist nicht ein fremder, in die Arbeit hineingetragener Bestandteil, sie ist im Gegenteil ein innerster integrierender Faktor derselben. — Die vorhin hervorgehobene Schwäche Pestalozzis liegt also nicht in dieser leitenden Idee — diese ist von außerordentlicher Fruchtbarkeit und das eigentlich Große an seiner Erziehungs-

lehre —, sondern darin, daß nun diese innere Beziehung von Arbeit und Seele in ihren verschiedenen Verhältnissen, ich möchte sagen: in ihren verschiedenen Wahlverwandtschaftsgraden nicht verfolgt ist, resp. daß er zu leicht über dieses Problem hinweggeht. Daß aber seelenlose Arbeit gefährlich sei, das war natürlich vorhin von uns gar nicht zur Debatte gestellt worden; über diese Einsicht ist Pestalozzi keineswegs hinweggeglitten. Sie aber ist gar nicht die jetzt zur Debatte gestellte eigenste Leistung Pestalozzis. Augenblicklich handelt es sich gar nicht um die Einsicht in die Gefahren seelenloser Arbeit, höchstens indirekt, sondern um die bedeutende Pestalozzische These von der Seele als integrierendem Faktor wirklicher Arbeit. Hier gilt ihm die Wahrheit: die bloße Lebensbedürftigkeit kann nie wirkliche Arbeit erzeugen, mag sie noch so sehr deren erste Veranlassung, ihre causa occasionalis gewesen sein, und mag sich auch zunächst dieses Verhältnis an jeder Stelle wiederholen. Darum ist selbst aus der niedersten Berufsarbeit jede Dressur hinausgewiesen, das geistige Bedürfnis hat sie verbannt. Das ist der tiefste Gedanke der „Kunstkraft“. In diesem Begriff ist eine große Wahrheit des menschlichen Lebens aufgegriffen, die als innerste Tendenz das menschliche Schaffen beherrscht. In einfache Worte gefaßt: der Mensch darf nie, welcher natürlich-zivilisatorischen Tätigkeit er sich auch hingebe, sich selbst untreu werden, darf sich nie aus seinem persönlichen Lebenszentrum hinauswerfen lassen. Sonst wird er zur „Marionette“, wie sich Fröbel ausdrückt.

Dann freilich, wird man zugeben müssen, stellt das durchschnittliche menschliche Schaffen zu einem ganz erschrecklichen Teil einen solchen Marionettentanz, eine Drahtpuppenkomödie dar. — Das ist eben das große Ja und Nein der Arbeit: sie kann das Höchste und kann das Niederste des Menschen sein, seine Würde und seine Schmach, sein Heiligtum und das Zeichen seiner Sünde, seine Erhöhung und sein tiefer Fall. Jeder, der sich schon zur Arbeit gewandt hat, ist der Herkules am Scheidewege. Beide Wege sind die der Arbeit. Aber die Arbeit ist selber das Scheidemittel, das den echten vom unechten Menschen scheidet. Für die einen ist sie das Gift, an dem ihr Menschentum stirbt, für die andern der Segen, der sie erst auf die ganze Höhe ihres reinen Menschenwesens führt. Die konkrete Berufsarbeit ist die große Probe auf das Exempel der Erziehung. Was für den einen das Mittel, ja die Sphäre vollen und echten personalen Lebens ist, kann für den andern die Klippe sein, an dem er scheitert, an dem sein echtes Menschentum gerade zugrunde geht und ein Menschenleben übrig läßt, in dem die Lebensbedürftigkeit die weitere Führung

übernimmt. — Hier würde also Pestalozzi auf unsern Vorwurf, er habe auf das Problem der Wahlverwandtschaften zwischen der Seele und den verschiedenen Berufsarbeiten zu wenig geachtet, doch eine korrigierende Antwort geben können: Je weniger in dem betreffenden Fall eine innere Beziehung von Arbeit und persönlichem Selbst von vornherein vorhanden ist, um so größere Gelegenheit ist gegeben, die Würde des Menschen zu retten, die Seele in der Arbeit durchzusetzen und dieser dadurch einen Sinn abzuringen. In den anderen, von vornherein günstigeren Fällen ist viel weniger Sicherheit gegeben für ein wirklich charaktervolles Menschentum in der Berufsarbeit. Mit solchen Erwägungen wäre doch zugleich eine gewisse, einen schnellen Optimismus entschieden bekämpfende, mehr heroische Lebensführung als die letzte Weisheit des Menschenlebens vertreten.

Wie sich Pestalozzi aber auch des weiteren zu solchen Spezialfragen stellen mag, über seine erzieherische Würdigung der Arbeit im ganzen ist kein Streit möglich. Hier handelt sich's im Prinzip um die Wahrheit, die dann Fröbel so zum Ausdruck gebracht hat: „Übung und Bildung aller Sinne ist Übung und Bildung des Geistes selbst, das hat man längst gewußt; aber das übersah die Theorie immer, daß Übung und Bildung aller darstellenden Organe ebenfalls nichts anderes als Geistesübung sein muß." Gerade nach dieser (darstellenden) Richtung hin hat Fröbel derselben schon in Pestalozzi lebenden modern-idealistischen Erziehungsidee in feiner und origineller Weise eine erweiterte und vertiefte Wendung gegeben und hat damit, sofern ja eine Vertiefung an der besonderen Stelle auf das einheitliche Ganze der Erziehung in eigentümlicher Weise zurückwirkt, auch die Erziehung überhaupt in ein teilweise neues interessantes Licht gerückt.

Schließlich gelten diese Einsichten in die Kunstkraft für alle Menschenkräfte. Die Kunstkraftbildung war ja kein so enges, besonderes Gebiet. Sie bedeutet schließlich überhaupt die Sättigung jeder spezifischen Menschenkraft mit realer Lebensfülle, die Umsetzung des Menschentums nach allen Seiten in ein Lebenssystem durchgreifender Tathandlungen. Und was uns augenblicklich an Pestalozzis Ideengängen das Wichtigste ist: hier folgt das Schöne der Charakterbildung auf dem Fuße. Kraftbildung ist beim ganzen Menschen bis zu gewissem Grade mit innerer Notwendigkeit Kunstkraftbildung. Erst wenn jede Kraft in ihrer Weise zur vollen Ausübung gekommen ist, wird sie in anmutiger, harmonischer Weise zurückfließen zu einem vollen innern und äußren Gleichgewicht des ganzen Menschen. Wogegen ein' unverhältnismäßiges „Übergewicht einer einzelnen unsrer

Kräfte über die andere den Segen der Gemeinkraft, der aus der Übereinstimmung von allen allein zu entspringen vermag, stört und entkräftet". (W. XII, S. 306.) Schönheit und Anmut ist hier eine Folge entsprechend gesättigter Volltätigkeit aller menschlichen Kräfte zu einem vollen persönlichen Lebensganzen. Diese Idee scheint mir in der Tat mit in den um die Kunstkraft im Ganzen schwebenden Gedanken Pestalozzis zu leben. (Vergleiche besonders aus dem Schwanengesang den § 31f. oder W. XII, S. 306f.) Dieselbe Idee ist es, die Schiller in „den Geschlechtern" zum Ausdruck bringt:

„Nur die gesättigte Kraft kehret zur Anmut zurück."

Zur charaktervollen Ausprägung unsrer Menschlichkeit gehören also auch nach Pestalozzi eigentlich drei Faktoren: Richtigkeit, d. i. sachliche Wahrheit; daß diese nur aus geistigen Notwendigkeiten gespeist werden kann, wissen wir; — Kraft, d. i. reale Sättigung, volle konkrete Individualausprägung, genauer: eine Subjekt und Objekt transzendental umspannende, das Objekt in den eignen Kreis hebende Lebensganzheit und -einheit; — Anmut. Die beiden ersteren Momente gehören innerlichst zusammen, wie nun nicht mehr bewiesen zu werden braucht, und das letzte Moment, die Anmut, ist ein unmittelbarer Erfolg, der zugleich den Beweis für die Gegenwart der beiden andern Momente liefert. Das ist Pestalozzis freilich mehr geahnte als bewußt entwickelte Ansicht. Die volle Entfaltung der „Kunstkraft", und das heißt also: aller unsrer Kräfte, in der mit dem Leben gesättigten Tat, gibt erst das Gleichgewicht des ganzen Menschen, „dieses hohe Zeugnis der aus der Einheit unsres Wesens hervorgehenden Gemeinkraft unsrer Natur". (A. a. O.) An großen, harmonisch abgeklärten Menschen, einem Goethe etwa oder einem Bismarck, können wir ja die Wahrheit dieser Thesen bestätigt sehen: je voller und ganzer sie ihre spezifischen Menschenkräfte im Kampf des Lebens — nicht an das Objekt verloren, sondern sie stählend — eingesetzt haben, um so mehr sind ihre Kräfte zurückgeflossen ins Zentrum des Selbst, zu einer anmutig elastischen, in sich ruhenden Persönlichkeit; wogegen eine einseitige Entfaltung — etwa des Subjektiv-Zuständlichen vor dem Gegenständlichen beim feinen Stimmungsmenschen, beim Träumer und Phantasten oder etwa der objektiven Tatkraft vor der zentralisierenden Einheit des Subjekts beim robusten Tatmenschen — jedesmal etwas Gewaltsames, Forciertes erhält und nur eine Karrikatur vom Menschen ergibt, die freilich selbst wieder künstlerisch verwertet werden kann, aber in der Wirklichkeit das Gegenteil des Schönen, ganz sicher die Vernichtung jeder Anmut ist. — Gerade Goethe berührt sich in seiner Art und seiner Lebensauffassung sehr mit solchen, allerdings nur leise angedeuteten, Ideen Pestalozzis.

Pestalozzi hat nun aber seinerseits nur einige Marginalien zu der elementaren physischen Bildung geliefert. Die leitenden Ideen aber und das entsprechende Programm im allgemeinen hat er in dem skizzierten Sinne um so energischer vertreten. Er führt es ein als elementare Kunstgymnastik, und er redet in diesem Sinne von einem ABC der Fertigkeiten, in Analogie zu dem ABC der Anschauung. (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XII, 8ff.) „Die Notwendigkeit einer größeren Sorgfalt für die psychologische Entfaltungs- und Bildungsweise unsrer Fertigkeiten ist also, so wie die psychologische Führung zur Entwicklung unsers Erkenntnisvermögens, offenbar. So wie diese psychologische Führung zur Entwicklung unsers Erkenntnisvermögens auf ein ABC der Anschauung gegründet werden und dahin lenken muß, das Kind am Faden dieses Fundaments zur höchsten Reinheit deutlicher Begriffe emporzuheben, also muß auch für die Bildung der Fertigkeiten, auf denen die sinnliche Begründung unsrer Tugend beruht, ein ABC dieser Kraftentwicklung ausgeforscht und am Faden desselben eine sinnliche Ausbildung, eine physische Gewandtheit der Kräfte und Fertigkeiten erzielt werden, welche die Lebenspflichten unsres Geschlechts fordern.“ (Daselbst. XII, 11.) Das ABC der Anschauung hatte Pestalozzi ausgeführt, das ABC der Fertigkeiten hat er auszuführen unterlassen. Die für diese Erziehungsphäre auftauchenden Aufgaben und Probleme hat er nur im allgemeinen und mehr intuitiv gefaßt, nur in Bruchstücken in die Sphäre bewußter Reflexion übersetzt und am wenigsten ins Besondere verfolgt. Pestalozzi bedeutet hier nur den ersten großen Impuls, der bei ihm selbst so gut wie nicht zu einem charakteristisch umschriebenen pädagogischen Lehrstück und am allerwenigsten zu einem System bestimmter Erziehungs- und Unterrichtszweige durchgeführt ist. Letzteres ist aber immerhin nötig, selbst wenn freilich, wie ja oben gründlich gezeigt ist, aus der Pestalozzischen Kunstkraftbildung und -schulung nicht eigentlich ein anderen Erziehungs- und Unterrichtsinhalten absolut koordiniertes, unabhängig neben ihnen stehendes Erziehungs- und Unterrichtsfach werden kann. Es kann sich nur um eine künstliche Isolierung handeln. Eine solche ist aber nun einmal aus Gründen der Arbeitsteilung in Theorie und Praxis als Provisorium bis zu gewissem Grade nicht zu umgehen.

Zur Kunstkraft, d. h. zur elementaren, die noch am unmittelbarsten Geisteskraft (im weitesten Sinne) voraussetzt und hier allein von uns berücksichtigt wird, gehört zunächst schon Lesen, deren Vorbedingung das Sprechen ist (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. VI, 2), und Schreiben. Weiter, eng damit zusammenhängend, das Zeichnen; sodann der Gesang; ferner das Turnen, welches als die physische,

körperliche Kraftbildung im engeren Sinne mit Unterstützung der Meß- und Zeichenkunst die elementare Vorbereitung zu allen häuslichen und bürgerlichen Fertigkeiten darstellt, und schließlich der Tanz. So geht Pestalozzi im XII. Briefe von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" im allgemeinen auf die Entstehung der physischen Fertigkeiten ein, deutet unter dem Begriff des „Nerventaktes" (§ 9) oder der „physischen Stimmung" (§ 11, 1. Ausgabe) die Aufgaben dieser feinsten physischen, genauer physiologischen Ausbildung an, soweit sie für die tathandelnde Beziehung zur objektiven Welt in Betracht kommt.

Zeichnen und Gesang verdienen besondere Beachtung. Schon durch die Tatsache ihrer entschiedenen Berücksichtigung im Rahmen des elementaren Unterrichts. Soweit ich die Sache übersehe, scheint dies schon für den Historiker der Pädagogik besonderer Beachtung würdig.

Daß das Zeichnen besonders auf dem richtigen Anschauen, der „Anschauungskunst" beruht und diese in ihrem innersten Wesen: als eine geistige Leistung, gewürdigt werden muß, um in der entsprechenden Erziehung und dem betreffenden Unterricht, dem Zeichenunterricht, richtig verwertet werden zu können, brauche ich an dieser Stelle nicht noch besonders als Pestalozzis Ansicht zu betonen, nachdem hierüber von uns längst Klarheit gewonnen ist. (Vergleiche noch Schwanengesang, 81; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. VII, 68.) Nun lebt aber diese Sphäre der Kunstkraftbildung für ihn wesentlich in der geometrisch-arithmetischen Seite unsres Geistes. Da liegt die Einseitigkeit, ja der Fehler. Er ist ja einigermaßen begreiflich, weil Pestalozzi nur an die ersten kindlichen Stadien der künstlerischen Erziehung denkt und außerdem schon den Ausblick auf die Vorteile für die Technik im engern Sinne bestimmend sein läßt. Auch Fröbel läßt die Bildung zum Schönen, durch gestaltende Tätigkeit des Kindes, beginnen mit der Darstellung regelmäßiger geometrischer Formen. Begreiflich gewiß. Aber höchst bedenklich. Kritische Erwägungen wären hier reichlich am Platz. Hier nur ein Allgemeines: kommt nicht die selbständige Bedeutung des spezifisch Ästhetischen zu kurz? In der Tat, die Wendung zum Technischen geht zu schnell vor sich. Das Geometrische ist doch am allerwenigsten identisch mit dem spezifisch Ästhetischen. Will man letzteres in die geometrische Struktur einfangen, dann wird es gar nicht erfaßt, sondern gerade übergangen; es verflüchtigt sich zu einem Minimum spezifischen Lebens. Selbst die Perspektive etwa, die doch gewiß noch am ehesten einen ins Ästhetische hineinspielenden Faktor resp., vorsichtiger gesprochen, eine Vorbedingung des Ästhetischen darstellt, ist in ihrer theoretischen Durchführung, als etwas Intellektualistisches, Bewußt-Wissenschaftliches, eher gefährlich für das

Ästhetische und ist dem Künstler abzuraten. Jedenfalls ist die Perspektive eine bloße Vorbedingung für das eigentlich Ästhetische und zu allerletzt als ein Faktor des Ästhetischen selber in Anspruch zu nehmen. Und nun gar die noch viel weitergehende geometrische Orientierung des Ästhetischen im Pestalozzischen Zeichenunterricht ist natürlich ein noch größeres Verfehlen des Eigentümlichen am Schönen und an der Kunst. Daß hier eine eigentümliche Objektwelt geistigen Lebens vorliegt, die den Gebieten des Logisch-Wissenschaftlichen, des Ethischen und des Religiösen relativ selbständig gegenübersteht, das ist doch von Pestalozzi zu wenig verfolgt, — weil eben die Hauptnote auf ein ganz anderes Problem verlegt ist.

Das sei zur tieferen Würdigung Pestalozzis nicht übersehen. Die Sphäre der Kunstkraft ist ja nicht identisch mit dem Gebiet der Kunst resp. überhaupt des Ästhetischen im engeren, spezifischen Sinne. Pestalozzi lieferte durch das spezifische Menschenwesen einen charakteristischen Durchblick, dessen charakteristische Stationen vom Gemüt, vom Geist im engern Sinne und von der Kunstkraft eingenommen waren. Diese aus einem höchsten philosophischen Durchblick herausgehobene eigentümliche Struktur der reinen Menschlichkeit deckte sich natürlich nicht mit der gewöhnlichen Einteilung des Erziehungsstoffes zu den bestimmten Erziehungs- und Unterrichtsfächern: dem religiös-sittlichen, dem wissenschaftlichen, dem künstlerischen. Mit diesen Fächern sind Gemüt, Geist, Kunstkraft in Pestalozzischer Würdigung nicht einfach identisch. Der Pestalozzische Durchblick kreuzt sich vielmehr mit jener Einteilung in bestimmte Fächer, so daß für jedes derselben eigentlich sein ganzer Durchblick gilt, nur natürlich in verschiedenen, ihrer Eigenart entsprechenden Verhältnissen, in eigentümlicher Verkürzung und entsprechender Höhenlage. Diese Einsicht haben wir schon an früherer Stelle vorbereitet. Dagegen die einfachere, verhältnismäßig nüchterne Arbeitsteilung zu den bekannten besonderen Erziehungs- und Unterrichtsgebieten — ein engeres Problem wissenschaftlicher Arbeitsteilung, dem sich der reinlich wissenschaftlich analysierende Herbart und seine Schüler besonders zuwenden, freilich dann auch wieder mit Berücksichtigung der systematischen Beziehungen zwecks höherer Unterrichtskonzentrationen — ist nicht Pestalozzis eigentliches Untersuchungsziel gewesen. Dies ist ein Beweis seines philosophisch-spekulativen Tiefblicks, der freilich — das muß eingestanden werden — die wissenschaftliche Frage der Arbeitsteilung zunächst noch offen läßt. Jedenfalls erhalten deshalb bei Pestalozzi solche besonderen Gebiete, wie die künstlerische Erziehung, aus den Zusammenhängen des einheitlichen Menschentums heraus eine viel weitere Beleuchtung und Bedeutung,

welche eben zeigt, daß es sich hier gar nicht um ein solches enges Gebiet im Sinne pädagogisch-wissenschaftlicher Analyse handelt.

Die Gefahren solch einheitlicher Würdigung aus letzten Zusammenhängen seien freilich auch nicht übersehen: ein voreiliges Festlegen des Wertes und der Grenzen der besonderen Lebens- und Erziehungsinhalte, eine gegen sie geübte Tyrannis. Denn mögen auch alle Menschenwerte (die logischen, ethischen, ästhetischen, religiösen) schließlich eine große organische Anordnung und Unterordnung vertragen, ja fordern: sie dürfen ja doch ihrer Selbstherrlichkeit nicht verlustig gehen. Das brauchen sie, ja sollen sie aber auch gar nicht, da jene Unterordnung eine teleologische ist. Aber die Gefahren sind allerdings nicht so einfach. Für ihre Vermeidung gibt es aber schließlich keine fertige Formel, kein ein für allemal gültiges, überall seligmachendes Rezept. Schließlich muß vieles dem überlassen werden, was wir Takt nennen. Denn — dies ist sicher — das völlig getrennte Marschieren geht viel weniger.

Jedenfalls gilt: diese von Pestalozzi inaugurierte, allgemeine, aus den letzten Zusammenhängen der Erziehungsidee fließende Würdigung der betreffenden Erziehungsfächer ist von großer und bleibender Bedeutung. Sie muß die allgemeinbelebende Unterströmung sein und bleiben und deutet den innersten Lebensimpuls und Lebenssaft an, auf den man sich immer wieder zurückbesinnen muß von der Peripherie der besonderen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Zum Glück tut man das auch heute wieder mehr und mehr. Denn gerade in Zeiten des Übergangs, wie die heutige Zeit eine ist, sieht man die Notwendigkeit solcher philosophischer Zurückbesinnung immer noch am ehesten ein.

So heute in der ästhetischen Bildung. Man spricht jetzt viel von künstlerischer Erziehung und macht sich vielleicht zu wenig klar, daß schon hier in Pestalozzi eine Seite des Programms gezeichnet ist: das der Erziehung eigentlich und zunächst zum Vorwurf dienende Leben mag sein, welches es will, ohne selbständige, selbsttätige Ausprägung desselben in derjenigen Sphäre, die wir kurz das Schöne nennen, ohne Bewährung und Abklärung des Lebens zum Künstlerischen dürfte sich schwerlich ein voller persönlicher Lebenscharakter denken und finden lassen. Wir sagten vorhin mit Pestalozzi, in der Kunstkraftausbildung spiele die „Natur“ und also etwas Mechanisches herein. Wie sich das mit höheren, geistigen Bedürfnissen vertragen kann, das hat schon Schiller im bewußten Anschluß an Kant gesehen: als Freiheit in der Natur, d. i. als künstlerische Freiheit. Und wenn nun bei Pestalozzi diese selben Ideen von vornherein eine zu schnelle Wendung zum Technischen nehmen und also die Kunst, soweit sie hier pädagogisch am meisten in den Blickpunkt des Interesses rückt, nicht die absolute,

sondern — es fehlt mir ein adäquater Ausdruck — die dekorative Kunst ist, d. h. die Kunst, soweit sie sich schnell mit den empirischen zivilisatorisch-technischen Lebensbedürfnissen verbinden, mindestens vertragen kann, so ist das freilich nur eine Seite des Kunsterziehungsprogramms. Aber ganz gewiß eine höchst respektable. Eine Seite, die gerade heute große Bedeutung hat. Das heute so mächtig wieder aufstrebende Kunstgewerbe ist doch eine Bewährung Pestalozzischer Konzeptionen. Ja, wir können in seinem Geiste mehr behaupten: gerade das Gebiet der angewandten Kunst ist die Sphäre, innerhalb deren die Technik noch am ehesten und schnellsten geistigen Charakter bewahren und ins Erziehungsproblem aufgenommen werden kann. Gerade an solchen Punkten — und nicht an jeder Stelle, wie oben kritisch beleuchtet — scheint mir die griechische und neuhumanistische Fassung von dem Schönen als dem Anknüpfungs- und Vermittlungspunkt von geistig-erzieherischen Bedürfnissen und natürlichen Lebensaufgaben recht zu behalten.

Freilich, zu besonderer positiver Durchführung für heute hilft Pestalozzis Anregung noch wenig. Er hatte, das ist seine besondrere Bedeutung, neben der Berücksichtigung der Landwirtschaft schon seinen Blick gerade auch auf die damals im Aufsteigen begriffene Industriearbeit gelenkt. Aber welche für die Erziehung bedenkliche Entwicklung liegt nicht in dieser Arbeit zwischen damals und heute! Die inzwischen eingetretene große Differenzierung der Industriearbeit, die große Arbeitsteilung in der Fabrik und insbesondere die maschinelle Form, die diese Arbeit angenommen hat, das alles macht doch heute die leichte Erreichung Pestalozzischer Ideale zweifelhaft. Wie soll der Fabrikarbeiter von heute, der selbst nur noch ein kleines Rad in einem großen, willenlos über ihn hingehenden Maschinenbetriebe ist, der schließlich nur noch eine Maschine zu bedienen, ja ein einzelnes Rad im großen Betriebe zu schmieren hat, — wie soll ein solcher Arbeiter einen inneren Zusammenhang gewinnen mit dem Ganzen der Arbeit, mit ihrem Sinn? Und das gehört doch gerade zur Durchsetzung eines persönlich-geistigen Charakters in der Arbeit! Andernfalls ist an dieser Stelle der Erziehung das Todesurteil gesprochen. Muß unter den Verhältnissen der modernen Fabrikarbeit die Arbeit für den einzelnen Arbeiter nicht gerade ihren Sinn verlieren? Um aber den Ernst der Situation zu erfassen, dürfen wir ja nicht übersehen: gerade diese große, über den einzelnen Arbeiter hinweggreifende Arbeitsorganisation ist eine Größe der modernen Arbeit, eine Größe, die aber ganz gewiß zunächst jenen erzieherischen Idealen am meisten hinderlich ist.

Mag uns da nun freilich der historisch gegebene Pestalozzi nicht unmittelbar für die besondere Lage der Gegenwart helfen: *sein Programm selbst bleibt darum nicht weniger gültig!* Schon diese *pädagogischen Ansprüche an die Arbeit* so energisch aufgestellt und in den Tiefen des Menschenwesens fundiert zu haben, schon das ist und bleibt ein ungeheures Verdienst. Und heute muß diese Parole wieder neu ertönen. Gerade auf dem dunklen Hintergrund der in der heutigen Arbeit liegenden geschichtlichen Verhängnisse leuchtet diese Forderung aus den Tiefen des Menschenwesens um so heller ein, die Forderung, einen persönlichen Sinn in der Arbeit zu retten, den Weg zurückzufinden zur Seele, zum geistigen Selbst des Menschen, kurz: einen persönlichen Charakter in der Arbeit zu wahren, ja *gerade durch die Arbeit hindurch zu sichern*. Das in seinem ganzen tiefen Ernst einzusehen, das schon ist von außerordentlichem Wert; und dazu den größten Teil beigetragen zu haben, ist ein Verdienst großen Stiles. — Mag dann die Gegenwart und Zukunft sehen, wie sie dieser Forderung in der besonderen Lage der Gegenwart nachkommt. Zum großen Teil dürften das Fragen sehr praktischer politisch-sozialreformatorischer Art sein.

Von welcher Seite und mit welchem besonderen Problem auch immer wir uns Pestalozzi nähern, immer offenbart sich ein Großer, ein Mann ganzer Art. Trotz aller berechtigten Kritik im besonderen, trotz aller Inkonsequenzen und Widersprüche in der Ausführung: im ganzen ein Wurf genialster Art, der mindestens als allgemein belebende Unterströmung in alle weiteren Entwicklungen des Problems der Erziehung eingehen muß. Deshalb hat Pestalozzi auch keine Schule gemacht. Es geht ihm da, wie etwa — um nur irgendein Gleichnis aus der Gegenwart zu nehmen — einem Politiker Naumannscher Größe, der sich auch nicht leicht zu einem ausschließlichen politischen Parteiprogramm eignen dürfte und also nicht leicht eine besondere Partei bilden kann, weil er eine ideale Strömung bedeutet, die als belebendes und reorganisierendes Ferment in jede vernünftige, noch lebensfähige Partei in ihrer Weise eingehen müßte, die für jede Partei, die sich nicht selbst zur Sterilität verurteilen will, das böse — und gute — Gewissen sein muß. Pestalozzis Ideen sind die Grundatmosphäre, in der alles weitere ideelle und praktische pädagogische Arbeiten atmen muß.

Das zeigt sich uns heute ganz besonders deutlich, wenn wir von Pestalozzi zu Herbart fortschreiten und dann vergleichend auf Pestalozzi zurückblicken.

Abriss der Psychologie.

Von

Hermann Ebbinghaus,

Professor an der Universität Halle.

Mit 17 Figuren.

gr. 8. 1908. geh. 3 *M*, geb. in Ganzleinen 4 *M*.

Die Lebensanschauungen der grossen Denker.

Eine Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart.

Von

Rudolf Eucken.

Siebente, verbesserte Auflage.

gr. 8. 1907. geh. 10 *M*, geb. in Ganzleinen 11 *M*.

„Die Bücher, die uns in unserer ganzen diesjährigen Lektüre am meisten angesprochen haben, und denen wir den Ehrenpreis erteilen würden, wenn ein solcher zu unserer Verfügung stände, waren: ‚Die Lebensanschauungen der großen Denker' von Professor Eucken in Jena. Zweite Auflage, 1897" . . .

Carl Hilty. (Polit. Jahrbuch der Schweiz. Eidgenossenschaft. XI. Jahrgang.)

„Die Lebensanschauungen" wenden sich nach Inhalt und Form an alle Gebildeten. Sie bieten eine auf Quellenforschungen beruhende Darstellung der Überzeugungen der großen Denker von dem Inhalt und Wert, von den Bedingungen und Aufgaben des menschlichen Daseins. Das Werk ist ebenso geeignet, das, was im Laufe der Jahrtausende die großen Denker, auf deren geistiger Arbeit unser heutiges Denken und Fühlen beruht, über Wahrheit und Glück gedacht haben, dem Verständnis der Gegenwart in historischer Entwicklung näher zu rücken, als auch in den religiösen, politischen und gesellschaftlichen Reformbestrebungen der Gegenwart eine sichere Grundlage zur Gewinnung einer eigenen Überzeugung zu schaffen.

Geschichte des gelehrten Unterrichts

auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart.

Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht.

Von

Friedrich Paulsen,

o. ö. Professor an der Universität Berlin.

Zweite, umgearbeitete und sehr erweiterte Auflage.

Zwei Bände.

Erster Band: Der gelehrte Unterricht im Zeichen des alten Humanismus. 1450—1740.
Zweiter Band: Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus. 1740—1892.

gr. 8. 1896 und 1897. geh. 30 *M*, geb. in Halbfranz 34 *M*.

„Wenn diese Deutung der historischen Tatsachen nicht gänzlich fehlgeht, so wäre hieraus für die Zukunft zu folgern, daß der gelehrte Unterricht bei den modernen Völkern sich immer mehr einem Zustande annähern wird, in welchem er aus den Mitteln der eigenen Erkenntnis und Bildung dieser Völker bestritten wird."

Grundzüge der physischen Erdkunde.

Von

Prof. Dr. Alexander Supan,

Herausgeber von Petermann's geographischen Mitteilungen.

Vierte, umgearbeitete und verbesserte Auflage.

Mit 252 Abbildungen im Text und 20 Karten in Farbendruck.

gr. 8. 1908. geh. 18 *M*, geb. in Halbfranz 20 *M* 50 *Pf*.

„Ein Meisterwerk, in welchem die Probleme des Gesamtgebietes der physischen Geographie selbständig und mit eindringender Kenntnis der Gegenstände behandelt sind."

Ferd. von Richthofen.

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig

Grundriß der deutschen Grammatik

nach ihrer geschichtlichen Entwicklung
für höhere Lehranstalten und zur Selbstbelehrung
von
Dr. Karl Credner,
Oberlehrer an den vereinigten Gymnasien zu Brandenburg.
Mit einer Übersichtskarte der deutschen Mundarten.
Neubearbeitung der Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache von **Michael Geistbeck.**
gr. 8. 1908. geh. 3 *M*, geb. in Ganzleinen 3 *M* 50 *Pf*.

Das Gefühlsleben

in seinen wesentlichsten Erscheinungen und Beziehungen
von
Josef W. Nahlowsky,
weil. o. Professor der Philosophie an der Universität Graz.
Dritte, überarbeitete Auflage,
herausgegeben von
Chr. Ufer,
Rektor der südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld.
gr. 8. 1907. geh. 3 *M*, geb. in Ganzleinen 4 *M*.

Allgemeine Ethik.

Mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse pragmatisch bearbeitet
von
Josef W. Nahlowsky,
weil. o. Professor der Philosophie an der Universität Graz.
Dritte Auflage.
gr. 8. 1903. geh. 3 *M*, geb. in Ganzleinen 3 *M* 60 *Pf*.

Das Hauptwerk Josef W. Nahlowskys, die „Allgemeine Ethik", ist die anerkannt beste Darstellung der Herbartischen Philosophie. Sie zeichnet sich durch Klarheit der Begriffsbestimmungen aus. Infolge ihrer übersichtlichen Gliederung insbesondere durch die Anwendung der gewonnenen Lehren auf die realen Lebensverhältnisse in Familie, Gesellschaft und Staat darf sie als eine vorzügliche Einführung in die Ethik überhaupt bezeichnet werden.

Ein eigenartiger Vorzug ist die edle durch Beispiele aus den Klassikern belebte Sprache, die das Studium des Werkes zu einem wahren Genusse macht.

Die dritte von O. Flügel besorgte Auflage ist im Interesse weitester Verbreitung gegen die ersten Auflagen im Preise über die Hälfte ermäßigt worden.

Geschichte der Elementar-Mathematik

in systematischer Darstellung
von
Dr. Johannes Tropfke,
Oberlehrer am Friedrich-Real-Gymnasium zu Berlin.
Zwei Bände.
Lex. 8. geh. 20 *M*, geb. in Ganzleinen 22 *M*.

Erster Band. Rechnen und Algebra. Mit Figuren im Text. 1902.
geh. 8 *M*, geb. in Ganzleinen 9 *M*.

Zweiter Band. Geometrie. Logarithmen. Ebene Trigonometrie. Sphärik und sphärische Trigonometrie. Reihen. Zinseszinsrechnung. Kombinatorik und Wahrscheinlichkeits-Rechnung. Kettenbrüche. Stereometrie. Analytische Geometrie. Kegelschnitte. Maxima und Minima. Mit Figuren im Text. 1903. geh. 12 *M*, geb. in Ganzleinen 13 *M*.

Das Bedürfnis nach einer Geschichte der Elementar-Mathematik, die nicht nach historischen, sondern nach rein mathematischen Gesichtspunkten geordnet, für jedes Kapitel des Unterrichts in zusammenhängender Darstellung das Wichtigste über den Werdegang der Wissenschaft enthält, wird in vorzüglicher Weise durch das vorliegende Werk befriedigt.

370.1 P476 L628 c.1
Leser # Johann Heinrich
Pestalozzi : seine Ideen
OISE
3 0005 02030353 6

370.1
P476
L628
Leser
Johann Heinrich Pestalozzi

370.1
P476
L628
Leser
Johann Heinrich Pestalozzi

